



UNIVERSIDAD DE CUENCA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
CARRERA DE PSICOLOGÍA EDUCATIVA

**“Evaluación del Proceso de Educación Inclusiva en Niños de Educación
General Básica”**

*Tesis Previa a la obtención
del título de Licenciadas en
Psicología Educativa en la
Especialidad Educación
Básica.*

Autoras:

Miriam Lucía Bernal Siguencia
Andrea Dolores Chiriboga Quezada

Director:

Mgs. Karen Johana Alarcón Quito

CUENCA – ECUADOR

2014



UNIVERSIDAD DE CUENCA RESUMEN

El presente trabajo de investigación denominado “Evaluación del Proceso de Educación Inclusiva en Niños de Educación General Básica” ha sido planteado con la finalidad de realizar un análisis de la manera que se ha dado el proceso de inclusión educativa mediante un estudio aplicado a docentes, padres de familia y estudiantes con discapacidad de primero a octavo año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Comunitaria San Roque ubicada en la parroquia Sucre de la ciudad de Cuenca, provincia del Azuay.

El trabajo metodológico expone una investigación de enfoque mixto, es decir cualitativo y cuantitativo y, de carácter exploratorio que contará con un número de participantes seleccionado como muestra para el presente estudio conformado por 27 niños distribuidos entre en primer año al octavo año de Educación General Básica. Para su desarrollo se han utilizado encuestas de escala tipo Likert modeladas por el Index for inclusión (índice para la inclusión, 2000), que han sido aplicadas a docentes, estudiantes y padres de familia, cuyos resultados han sido tabulados mediante el programas SPSS para obtener datos más efectivos que permitan la consecución de los objetivos planteados.

A nivel general, se ha podido comprobar que en la unidad educativa se da un manejo considerablemente bueno de la inclusión por parte de los docentes, y que las principales barreras para los niños incluidos es la falta de acomodación curricular acorde a su ritmo de aprendizaje, además de los escasos recursos que les faciliten espacios de esparcimiento.

Palabras clave: educación inclusiva, integración, índice para la inclusión, discapacidad, educación básica, psicología educativa.



ABSTRACT

This research work entitled "Evaluation Process Inclusive Education in Basic General Education Children" has been raised in order to conduct an analysis of the way the process has been inclusive education through a study applied to teachers, parents and disabled students in first through eighth year of General Basic Education at San Roque School, located in Sucre parish, Cuenca city, Azuay province.

The methodology presents an investigation of mixed approach, ie qualitative and quantitative and exploratory which will feature a number of selected participants as a sample for this study comprised 27 children distributed among first year to eighth year of General Basic Education. For its development have been used Likert scale surveys modeled by the Index for Inclusion (index for inclusion, 2000), which have been applied to teachers, students and parents, the results have been tabulated using the SPSS programs for more effective data to achieve the objectives.

Overall, it has been found that in the educational unit gives considerably good management of inclusion by teachers, and that the main barriers for children including the lack of curricular accommodation according to their rate of learning, addition of scarce resources to provide them with recreational areas.

Keywords: inclusive education, integration, index for inclusion, disability, basic education, educational psychology



UNIVERSIDAD DE CUENCA

ÍNDICE DE CONTENIDOS

PORTADA	1
RESUMEN.....	2
ABSTRACT	3
ÍNDICE DE CONTENIDOS.....	4
ÍNDICE DE TABLAS	5
DEDICATORIA	10
AGRADECIMIENTO	12
CAPÍTULO I.....	15
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	15
1.1. Orígenes de la inclusión educativa	16
1.2. Inclusión Vs. Integración en Ecuador	20
1.3. Formación del educador	24
1.4. Tipos de inclusión educativa.....	27
1.4.1. El currículo diferenciado	29
1.4.2. Acomodaciones y Soportes para incluidos	31
1.5. Destrezas y habilidades para incluidos	34
1.6. El desarrollo emocional de los estudiantes con discapacidad.....	36
CAPÍTULO II	39
PROCESOS DE ESCUELA INCLUSIVA.....	39
2.1. Inicio del proceso del Índice	40
2.2. Exploración y análisis de la escuela	42
2.3. Elaboración de un plan de desarrollo de la escuela	46
2.4. Implementación del plan de desarrollo	48
2.5. Evaluación del proceso	49
CAPÍTULO III	52
ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	52
3.1. Tipo de investigación	53
3.2. Alcance de la investigación	53
3.3. Participantes	54
3.4. Procedimiento.....	55
3.5. Resultados de la Evaluación de Inclusión	56
3.5.1. Dimensión A: Culturas inclusivas	56
3.5.1.1. Construir una comunidad.....	56



UNIVERSIDAD DE CUENCA

3.5.1.2. Establecer valores inclusivos	59
3.5.2. Dimensión B: Políticas Inclusivas	61
3.5.2.1. Desarrollar una escuela para todos	61
3.5.2.1.1. Organizar el apoyo para atender a la diversidad	63
3.5.3. Dimensión C: Prácticas Inclusivas	66
3.5.3.1. Orquestrar el proceso de aprendizaje	66
3.5.3.2. Movilizar recursos	70
3.6. Resultados de las Percepciones de estudiantes y Padres de Familia	71
3.6.1. Percepción de los Estudiantes	71
3.6.2. Percepción de los Padres de familia	83
CONCLUSIONES	88
RECOMENDACIONES	89
BIBLIOGRAFÍA	90
ANEXOS	93

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Construir una comunidad - docentes	56
Tabla 2. Construir una comunidad - estudiantes	58
Tabla 3. Establecer valores inclusivos - docentes	59
Tabla 4. Establecer valores inclusivos- estudiantes	60
Tabla 5. Desarrollar una escuela para todos - docentes	61
Tabla 6. Desarrollar una escuela para todos - estudiantes	62
Tabla 7. Organizar el apoyo para atender a la diversidad - docentes	63
Tabla 8. Organizar el apoyo para atender a la diversidad - estudiantes	65
Tabla 9. Orquestrar el proceso de aprendizaje - docentes	66
Tabla 10. Orquestrar el proceso de aprendizaje - estudiantes	68
Tabla 11. Movilizar recursos - docentes	70
Tabla 12. Percepción de los estudiantes a nivel general	71
Tabla 13. Percepción de estudiantes de 4º a 6º año EGB	76
Tabla 14. Percepción de estudiantes de 6º, 7º y 8º EGB	78
Tabla 15. Percepción de los Padres de Familia	83



UNIVERSIDAD DE CUENCA



Universidad de Cuenca
Clausula de derechos de autor

Yo, Miriam Lucía Bernal Siguencia, autora de la tesis "Evaluación del Proceso de Educación Inclusiva en niños de Educación General Básica", reconozco y acepto el derecho de la Universidad de Cuenca, en base al Art. 5 literal c) de su Reglamento de Propiedad Intelectual, de publicar este trabajo por cualquier medio conocido o por conocer, al ser este requisito para la obtención de mi título de Licenciada en Psicología Educativa en la Especialidad Educación Básica. El uso que la Universidad de Cuenca hiciere de este trabajo, no implicará afección alguna de mis derechos morales o patrimoniales como autora

Cuenca 30 de mayo del 2014

Miriam Lucía Bernal Siguencia

C.I.: 0105302749



UNIVERSIDAD DE CUENCA



Universidad de Cuenca
Clausula de derechos de autor

Yo, Andrea Dolores Chiriboga Quezada, autora de la tesis "Evaluación del Proceso de Educación Inclusiva en niños de Educación General Básica", reconozco y acepto el derecho de la Universidad de Cuenca, en base al Art. 5 literal c) de su Reglamento de Propiedad Intelectual, de publicar este trabajo por cualquier medio conocido o por conocer, al ser este requisito para la obtención de mi título de Licenciada en Psicología Educativa en la Especialidad Educación Básica. El uso que la Universidad de Cuenca hiciere de este trabajo, no implicará afección alguna de mis derechos morales o patrimoniales como autora

Cuenca 30 de mayo del 2014

Andrea Dolores Chiriboga Quezada

C.I: 0104859624



UNIVERSIDAD DE CUENCA



Universidad de Cuenca
Clausula de propiedad intelectual

Yo, Miriam Lucía Bernal Sigüencia, autora de la tesis “Evaluación del Proceso de Educación Inclusiva en niños de Educación General Básica”, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autora.

Cuenca 30 de mayo del 2014

Miriam Lucía Bernal Sigüencia

C.I.: 0105302749



UNIVERSIDAD DE CUENCA



Universidad de Cuenca
Clausula de propiedad intelectual

Yo, Andrea Dolores Chiriboga Quezada, autora de la tesis "Evaluación del Proceso de Educación Inclusiva en niños de Educación General Básica", certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autora.

Cuenca 30 de mayo del 2014

Andrea Dolores Chiriboga Quezada

C.I.: 0104859624



UNIVERSIDAD DE CUENCA

DEDICATORIA

La realización de esta investigación está dedicada a mi Madre quien es una de las personas más importantes en mi vida, su fuerza y su ejemplo de una mujer luchadora han sido mi motivación.

En segundo lugar quiero dedicar esta investigación a mis dos hijas Noemí y Anahí, ellas representan el amor y el afecto, que una persona necesita para seguir con sus metas y proyectos.

Y por último quiero dedicar esta investigación a mi esposo Edison Jara por su apoyo y comprensión, durante mi carrera y el tiempo que ha compartido a mi lado.

Miriam Bernal



UNIVERSIDAD DE CUENCA

DEDICATORIA

Dedico este proyecto de tesis a mis padres, Cesar y Amada, quienes con mucho cariño, amor y ejemplo han hecho de mí una persona con valores, por motivarme y darme la mano siempre que lo he necesitado, por su ejemplo de perseverancia y constancia que me ha permitido ser una persona de bien y por ser esenciales en mi existencia ya que han velado por mi bienestar y educación siendo mi apoyo incondicional, depositando su confianza en cada reto que se me presentaba. A ustedes por siempre mi corazón y mi agradecimiento

A mi tía querida Graciela, por siempre haberme dado su fuerza y apoyo incondicional que me han ayudado y llevado hasta donde estoy ahora.

A ti José por ser compañero inseparable, por tu paciencia y comprensión, porque me inspiraste a ser mejor para ti, gracias por estar siempre a mi lado.

Para mi sobrina querida Moserrath, porque lucharé siempre por ser un ejemplo a seguir en todos los aspectos de mi vida y que ella se pueda sentir siempre orgullosa de mí.

Andrea Chiriboga



UNIVERSIDAD DE CUENCA

AGRADECIMIENTO

Nos complace sobre manera a través de este trabajo exteriorizar nuestro sincero agradecimiento a la Universidad De Cuenca y de manera especial a la Facultad De Psicología y en ellos a los distinguidos docentes, quienes con su profesionalismo y ética han sido aportadores de nuestros conocimientos, gracias a su paciencia y enseñanza.

Queremos también agradecer a nuestra directora de Tesis, la Licenciada Karen Alarcón, quien con su experiencia ha sido la guía idónea durante todo este proceso de investigación, pues nos ha brindado el tiempo necesario, y la información para que este anhelo llegue a ser felizmente culminado.

A nuestros padres quienes a lo largo de toda nuestra vida han sido las personas quienes nos han apoyado y motivado nuestra formación, quienes nunca dudaron de nuestros conocimientos y habilidades.

MIRIAM Y ANDREA



INTRODUCCIÓN

El problema de la inclusión educativa dentro de nuestro país, en muchos casos, ha quedado en el plano de la retórica. A pesar de las nuevas reformas constitucionales, legales y reglamentarias a favor de la inclusión educativa, los procesos de inclusión, por parte del Ministerio de Educación, padecen de problemas que fundamentalmente involucran a la preparación del docente la falta de información y a la falta de recursos para trabajar con sus estudiantes en las aulas de clases.

Así, la mayoría de docentes que han obtenido su título de tercer nivel se les dificulta trabajar en clases con estudiantes que padecen de barreras cognitivas, auditivas, lingüísticas, parálisis, etc. Situación que tan sólo empezó a tomar un giro distinto tras la gran promoción que se realizó desde el programa Manuela Espejo que, sin embargo, se limitó a trabajar con los discapacitados, históricamente excluidos, y que sólo favoreció de manera indirecta a la Educación Especial, pero no necesariamente fortaleció la formación profesional del estudiante universitario que se prepara para ser docente.

Asimismo, es menester señalar que el único curso de capacitación que han recibido los docentes fiscales de Educación Básica y Bachillerado, de parte del Ministerio de Educación, es justamente el denominado “Curso de Inclusión Educativa”, que duró 10 horas, y al cual no todos los docentes tuvieron oportunidad de asistir. En el mismo sólo se introdujo el tema y se sentaron las bases conceptuales y derechos de los estudiantes a ser incluidos para cumplir con los objetivos, pero la capacitación no brindó pautas metodológicas para una verdadera aplicación en las aulas de clase.

Para nuestro fin, la Unidad Educativa Comunitaria San Roque, se convierte en una institución importante y pertinente que puede ayudar a encontrar soluciones reales al problema de la exclusión; ya que, el objetivo principal de la inclusión educativa es crear una verdadera *comunidad* entre todos los actores



de la educación, respetando los derechos y la diversidad de cada uno de ellos. En consecuencia, determinar la situación educativa real y actual de los niños y jóvenes que se encuentran incluidos, complementando con la colaboración del docente, ayudaría a conocer hasta qué punto se cumple el principio de Educación para Todos y cuáles son los procesos estratégicos institucionales de dicho cumplimiento.

El presente trabajo de investigación está dividido en tres capítulos que se entrelazan para generar un conocimiento total de la situación que se vive en el Centro Educativo San Roque con relación a la inclusión. Así, tenemos un primer capítulo de fundamentación teórica, un segundo donde se analizan los procesos de inclusión educativa, y finalmente un capítulo de análisis y discusión de resultados fruto de las encuestas realizadas a diferentes actores de la educación en el centro estudiado.

En cuanto a los objetivos planteados al inicio de esta investigación se puede decir que se han conseguido de manera satisfactoria. El objetivo general “Evaluar el proceso de la inclusión educativa en la Unidad Educativa Comunitaria San Roque” se consiguió gracias a las encuestas realizadas a diferentes miembros de la comunidad educativa, como docentes, estudiantes, etc.

Con relación a los objetivos específicos también tuvieron cumplimiento a lo largo de la investigación. El objetivo Sustentar teóricamente los procesos de la inclusión educativa que se dan en la Unidad Educativa Comunitaria “San Roque” se consiguió gracias a un minucioso trabajo de investigación bibliográfica, tanto en libros físicos como en información digital.

Los objetivos “Identificar las barreras de aprendizaje que enfrentan los niños incluidos dentro de la educación regular” y “Determinar las necesidades de los niños y docentes de la Unidad Educativa Comunitaria “San Roque” se pudieron cumplir gracias a la aplicación de encuestas, que en sus resultados brindan información relevante en este aspecto.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

CAPÍTULO I

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA



1.1. Orígenes de la inclusión educativa

La educación ha sido uno de los elementos claves en la lucha por el progreso de la humanidad, pero en la Integración educativa el aislamiento y el maltrato han sido los indicios más comunes en tiempos pasados. Personas adultas, jóvenes, niños, que padecían una discapacidad física o psíquica se las discriminaban apartándolas de la sociedad y desamparándolas de todo derecho.

Acercándonos a la Era Contemporánea, con la conquista de los derechos y libertades enmarcadas en el espíritu democrático, se fueron aplicando para estas personas conceptos más humanos. Esta tendencia progresiva de los derechos, tiene su punto de inflexión cuando la ONU en el decenio que abarca 1970-1980 fue dando las pautas para el acercamiento de la sociedad a las personas discapacitadas. La Asamblea General de esta organización, adoptó una serie de medidas como La Declaración de los Derechos del Retrasado Mental del 20 de diciembre de 1971, en la que se establece que "...las personas con retraso mental tienen, hasta donde resulta factible, los mismos derechos que el resto de seres humanos, incluyendo los derechos a una educación adecuada...". (Naciones Unidas, Centro de Información, 2007)

Estos postulados prepararon el terreno para la adopción paulatina de principios encaminados a la integración en la sociedad de las personas discapacitadas.

Otra declaración destacada, es la de los Derechos de los Impedidos, adoptada por la Asamblea General el 9 de diciembre de 1975. Fomenta la integración a nivel no solo nacional, sino también internacional. Se reconocía la igualdad de gozar de los mismos derechos políticos civiles y medidas para la autosuficiencia. Se reafirmaba los derechos de estas personas a la educación.

Posteriormente, el 16 de diciembre de 1986, la Asamblea General declaró el año 1981 como Año Internacional de los Impedidos, bajo el lema: "Participación Plena". (ONU, 1981)



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Como consecuencia los países estuvieron enfocados en dedicar sus esfuerzos a la integración global de las personas discapacitadas en la sociedad. Por su importancia, damos copia de los tres primeros puntos del Acta:

- 1) Proclama al año 1981 como Año Internacional de los Impedidos, con el tema “Participación plena”;
- 2) Decide dedicar ese año a la realización de una serie de objetivos, entre ellos:
 - a) Ayudar a los impedidos a su adaptación física y psicológica a la sociedad;
 - b) Promover todos los esfuerzos nacionales e internacionales tendientes a prestar a los impedidos asistencia, atención, capacitación y orientación apropiadas, así como a poner a su disposición oportunidades de trabajo adecuado y asegurar su integración plena en la sociedad;
 - c) Estimular los proyectos de estudio e investigación destinadas a facilitar la participación practica de los impedidos en la vida cotidiana, por ejemplo mejorando su acceso a los edificios públicos y a los sistemas de transporte;
 - d) Educar e informar al público sobre el derecho de los impedidos a participar en los diversos aspectos de la vida económica, social y política, y aportar en su contribución;
 - e) Promover medidas efectivas para la prevención de la incapacidad y para la rehabilitación de los impedidos.
- 3) Invita a todos los Estados Miembros y a las organizaciones interesadas a prestar atención al establecimiento de medidas y programas encaminados a cumplir los objetivos del Año Internacional de los Impedidos. (ONU, 1986)

En los periodos de 1980 y 1990 aparecieron instrumentos internacionales de derechos humanos en los que incidían en los derechos de las personas



pertenecientes a minorías. La convención de 1989 sobre los Derechos del Niño de la ONU, y la Declaración de 1992 sobre los derechos de las minorías nacionales o étnicas, religiosas, y lingüísticas, constituyen un claro ejemplo.

La aparición de estos instrumentos y normas que amparan el derecho de la educación de las minorías, demuestra que estas premisas están requiriendo una atención especial en el mundo.

La perpetuación cultural y lingüística de las minorías, implica la capacidad de las comunidades para transmitir su cultura y su idioma a las generaciones venideras. Esa transmisión, solo es posible con el derecho pleno a la educación. En este contexto, es imposible subestimar la importancia del idioma dado que está íntimamente ligado a la identidad de la persona.

La expresión “lengua materna” (Iglesias Alvis, 2008) está colmada de simbolismos que nos identifican, cargado de valores culturales que reflejan la personalidad y la naturaleza del individuo.

Un sistema de enseñanza inclusivo, abierto a todas las personas, incluyendo tanto a discapacitados como a minorías, debe fomentar la tolerancia y la participación. Para este menester, la enseñanza debe estar en condiciones de dar cabida a tantas necesidades y deseos como sea posible.

En el plano concreto de la Inclusión en Iberoamérica, ésta surge como consecuencia y reacción a los altos grados de exclusión en la región. Las discriminaciones vienen dadas mayormente por elementos de pobreza, y de marginalidad, tanto en el de género como el étnico.

La realidad de la pobreza en el continente Sudamericano ha sido siempre preocupante. “Diversos estudios han puesto de manifiesto la alta tasa de pobreza en la actualidad, situándola en el 45% de la población, y la extrema pobreza en el 20%”. (Rural poverty portal, 2009)

Si tenemos en cuenta que las graves carencias que sufre la gente a nivel mundial, es lógico pensar que la parte más afectada está en los menores de



edad. La pobreza infantil está especialmente asociada a las restricciones en los servicios sociales, y en la igualdad de oportunidades. Las áreas de pobreza se acentúan más en las zonas rurales, dado que las prestaciones de servicios son más difíciles de acceder. Las zonas rurales no tienen la misma cantidad de población que las zonas urbanas, y los accesos al trabajo y a los negocios es menor, por ello los servicios son más escasos.

Entre los tipos de diferencias hay que destacar las de género, muchas veces utilizadas como criterio de segregación o de exclusión social. A lo largo del siglo XX hubo un cierto progreso que se tradujo en avances tales como la concesión del voto femenino, o la incorporación de la mujer en el mercado laboral. A pesar de todo, los síntomas de desigualdad no están superados.

La pertenencia a una minoría étnica es un factor frecuente para la exclusión. Los actos represivos llevan con frecuencia abusos sobre comunidades indígenas. Otros elementos exclusivos pueden ser las diferencias lingüísticas y los rasgos culturales de carácter étnico. La historia de Iberoamérica, especialmente durante el siglo XIX, está plagada de procesos de este tipo, que han provocado en ocasiones incluso la desaparición de comunidades o de su cultura.

Por suerte, está creciendo una mayor sensibilidad y respetos por los grupos culturales en minoría. Hay una mayor concienciación de que esos grupos son fuente de riqueza cultural, de historia, y nunca deberían ser excluidos, ni reconvertidos social y culturalmente.

La inclusión educativa no es la clave para producir el cambio necesario en la sociedad y su asimilación del problema, pero si es una parte del todo que alivia las desigualdades.

La Inclusión Educativa es hoy una aspiración de todos los sistemas educativos de Iberoamérica y no podría ser de otra manera si aspiramos a que la educación, realmente, contribuya al desarrollo de sociedades más justas, democráticas y solidarias. La preocupación por la Inclusión en



Iberoamérica, surge como consecuencia de los altos niveles de exclusión y desigualdades educativas que persisten en la gran mayoría de los sistemas educativos, a pesar de los significativos esfuerzos que han invertido para incrementar la calidad y equidad de la educación, objetivo principal de las reformas educativas de la región. (Homad, 2008, pág. 1)

Así pues, el desarrollo histórico de la inclusión social nos enseña que este derecho constituye un verdadero desafío para los países. Aunque existan dificultades reales para lograr la plena inclusión, no podemos menospreciar los riesgos que corremos si renunciamos a ese objetivo: retroceso en los derechos humanos, desigualdades sociales, recorte de libertades, derechos, y democracia.

1.2. Inclusión Vs. Integración en Ecuador

La sensibilidad hacia la Educación Especial en el Ecuador comenzó en 1940 por iniciativas de padres de familia y organizaciones particulares, se crearon centros para la atención educativa para niños con discapacidad. Todas estas iniciativas estaban amparadas únicamente por acciones de caridad y beneficencia. El mandato constitucional vigente, por aquel entonces, en su artículo 27 expresaba "...el acceso a la educación de todos los ciudadanos sin discriminación alguna". (Baez, Cueva, & Mejía, 1997)

Se garantizaba el acceso a la enseñanza de todos. Este mandato constitucional se hizo efectivo con la Ley Orgánica de Educación en la que se disponía la atención de los niños que adoleciesen de anormalidades biológicas y mentales. En ese momento la atención de las personas con discapacidad tenía un enfoque asistencial, consistente en cuidar la salud, proveer alimentos, custodia, y actividades lúdicas, reuniendo en un mismo centro a toda la población discapacitada sin diferenciar el tipo y sus necesidades propias

Además de todo esto, la carencia de recursos y materiales óptimos por parte del Estado no permitieron desarrollar la Ley, lo que provocó que la atención educativa a este sector siguiera impulsada por las asociaciones de padres de



familia y las instituciones especializadas en el tema. Las primeras instituciones educativas especiales para invidentes y sordos, funcionaron con dificultad y solo en las grandes ciudades.

Posteriormente, durante la década de los 70 varios organismos públicos y organizaciones privadas tomaron las responsabilidades en el campo educativo ocupando el vacío institucional del Estado. Estas acciones voluntarias y autónomas originaron una discrepancia de criterios en cuanto a la actuación. La multiplicidad de acciones descoordinadas provocó el desperdicio de energías y recursos.

La Ley de Educación y Cultura de 1977, racionaliza la situación y establece las bases legales para que se desarrolle la Educación Especial. Fruto de ello, en 1978 se crea el Primer Plan Nacional de Educación Especial, el cual contiene objetivos, campos de acción y obligaciones del Ministerio de Educación con respecto a la actuación de los estudiantes discapacitados.

Por todo ello se crean escuelas de educación especial, tanto públicas como privadas. Su metodología está enfocada en la rehabilitación como proceso continuo en la restauración máxima de la persona; y en los aspectos de la funcionalidad, igualdad social, y ocupacional. El objetivo es la integración a la comunidad como miembro productivo.

Ejemplo de ello es la creación en 1973 del CONAREP (Consejo Nacional de Rehabilitación Profesional), que se encargó por primera vez de la formación ocupacional e inserción laboral de personas con discapacidades. De igual manera, en 1977 se expide la "Ley General de Educación", normativa en la que se puntualizó como responsabilidad del Estado a la Educación Especial para las personas con discapacidades. (Narvaez Tapia, s.f.)

El Ministerio de Educación y Cultura (1980) crea la Unidad de Educación Especial, responsable administrativa y técnica de las ejecuciones del "Plan de Educación Especial" (Narvaez Tapia, s.f.), dependiente de la Dirección Nacional de Educación. Su misión era la creación de los programas nacionales en el campo educativo. No obstante las instituciones educativas especiales



siguen trabajando de manera aislada y diferente a la educación general, con sus propios lineamientos y propósitos. Se utilizan términos como “excepcionales” para denominar a las personas con discapacidad.

Al inicio de la década de los 90 se empieza a reconocer a las personas con discapacidad como sujetos de derecho, coincidiendo con la publicación del proyecto de investigación realizado por la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en inglés United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) respecto al nuevo enfoque de “atención a personas con discapacidad” y acuñando el término “niño, niña con necesidades educativas especiales”.

Esto dio paso a la aplicación del modelo de integración educativa. En este nuevo modelo, los estudiantes incorporados a las escuelas comunes se tienen que adaptar a la oferta educativa con independencia de su origen social, cultural, lengua, o de sus capacidades. De todas formas, el sistema educativo permanece inalterado por lo que las acciones se centran en los casos individualmente.

En los últimos años los preceptos de inclusión en la educación han ido ganando terreno. Los esfuerzos por disminuir los índices de exclusión han dado cambios significativos. Sin embargo, tal como apunta el Ministerio de Educación del Ecuador:

Sin duda, la integración de los estudiantes con necesidades educativas especiales ha producido cambios significativos en muchas escuelas, pero no en el sistema educativo en su conjunto que sigue operando en la mayoría de los países, incluyendo al Ecuador, con un enfoque homogeneizador que excluye a numerosos estudiantes. (Ministerio de Educación de Ecuador, 2011).

En la educación de calidad no solo se trata de que los estudiantes excluidos se eduquen en las escuelas regulares, sino que estas escuelas transformen sus políticas y sus roles de actuación para favorecer la participación y el aprendizaje de todos. por ejemplo, para Martínez, la inclusión Educativa



“enfatisa el derecho de todos los educandos, con necesidades educativas especiales o no, a participar y a ser miembros del aula y la comunidad escolar en que se encuentran. La inclusión permite la participación de todos los alumnos en la escuela, no sólo su presencia.” (Martínez, 2007) En tal sentido inclusión educativa no es un término restringido exclusivamente a los educandos con necesidades especiales sino que incluye a toda la comunidad educativa con los otros actores educativos.

Por otro lado para la UNESCO la educación inclusiva “es un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos; por lo tanto, puede entenderse como una estrategia clave para alcanzar la EPT (Educación Para Todos). Como principio general, debería orientar todas las políticas y prácticas educativas, partiendo del hecho de que la educación es un derecho humano básico y el fundamento de una sociedad más justa e igualitaria (UNESCO, 2009)

Es así que el Ecuador se encuentra en un proceso de transformación hacia una educación inclusiva que dé respuesta a la diversidad. (Ministerio de Educación de Ecuador, 2011)

El Plan Decenal de Educación (2006), es aprobado mediante consulta popular. Los ocho puntos del Plan, tienen un enfoque inclusivo que garantiza el derecho a la educación. Éstas son:

- 1) Universalización de la Educación Inicial de 0 5 años.
- 2) Universalización de la Educación General Básica de primero a décimo.
- 3) Incremento de la población estudiantil de Bachillerato hasta alcanzar al menos el 75% de los jóvenes en la edad correspondiente.
- 4) Erradicación del analfabetismo y fortalecimiento de la educación de adultos.
- 5) Mejoramiento de la calidad y equidad de la educación e implementación de un sistema nacional de evaluación y rendición social de cuentas del sistema educativo...
- 6) Revalorización de la profesión docente y mejoramiento de la formación inicial, capacitación permanente, condiciones de trabajo y calidad de vida.



- 7) Aumento del 0,5% anual en la participación del sector educativo en el PIB hasta el año 2012, o hasta alcanzar al menos el 6% del PIB. (UNICEF, s.f.)

En el año 2008, el gobierno tomó acciones para visibilizar y atender a las personas con discapacidad, estableciendo como una prioridad dentro de sus políticas de estado la educación inclusiva. En la Constitución de Montecristi se reconocen estos derechos contenidos en los artículos 46, 47, y 48.

El Ministerio de Educación, desde el año 2010, desarrolla un proceso de reestructuración con las premisas de fortalecer la educación inclusiva para todos los grupos de atención prioritaria.

Una nueva Ley Orgánica de Educación se aprueba en 2011. Se garantiza la inclusión de las personas discapacitadas en los establecimientos educativos dentro del marco del “Buen Vivir”. Basado en el compromiso de todos los actores sociales.

Hasta la fecha actual en el Ecuador se ha ido avanzando a paso lento para lograr procesos inclusivos, sin embargo, en el recorrido histórico que hemos mencionado podemos notar que se han producido cambios significativos los cuales permiten realizar aportaciones y emprender proyectos en beneficio de las personas con discapacidad. (Ministerio de Educación de Ecuador, 2011)

La transformación educativa, social y cultural hacia la inclusión requiere del involucramiento no solo de las entidades gubernamentales, sino de cada uno de los miembros de la sociedad, como corresponsables de este cambio.

1.3. Formación del educador

Para abarcar con efectividad la diversidad del alumnado es imprescindible atender los procesos de cambio en los centros, al profesorado y al propio sistema educativo. La formación en el entorno profesional no debe estar enfocada como una tarea individual, sino que debe ser un proceso de



desarrollo continuado, mejorando los centros, y evolucionando los sistemas educativos.

...todos los alumnos tienen unas necesidades educativas comunes, que son compartidas por la mayoría, unas necesidades propias, individuales y dentro de éstas, algunas que pueden ser especiales, que requieren poner en marcha una serie de ayudas, recursos y medidas pedagógicas especiales o de carácter extraordinario, distintas de las que requieren la mayoría de los alumnos. (García, 2011, pág. 3)

Con las nuevas estrategias de formación de la profesionalización del profesorado se perciben las claves para formar docentes en la inclusión y en el avance social. Las claves del nuevo modelo incluyen parte del conocimiento del alumno, sobre sus niveles de conocimiento, sus inquietudes, y sus habilidades. Otra de las claves es el conocimiento del currículo para elaborar o transformar ajustes que creen el clima necesario que nutra la diversidad del aula.

Por tanto, el currículo inclusivo parte de las premisas de diversificación profesional, y la intensificación de los campos pedagógicos, y de la implicación del profesorado aumentando la sensibilidad sobre los casos particulares.

Los criterios que se esperan de un docente a la hora de dar atención educativa a la diversidad son varios: que el docente sea capaz de mantener un clima en el aula para que los estudiantes alcancen las competencias que se esperan y culminen los niveles requeridos; que hayan las mismas oportunidades, adaptando el currículo para interactuar entre grupos diferenciados; generar climas de convivencia equilibrando a todas las partes e intuyendo todas las inquietudes sociales y emocionales; potenciar el trabajo en equipo desarrollando la participación la convivencia y el respeto por las diferencias.

Este punto exige preparación, y empatía, no obstante, por muy buena actitud y capacidad que tengan los docentes, éstos necesitan apoyo para dar respuesta a la diversidad del alumnado, "pues uno de los retos de la educación inclusiva son las necesidades de formación, de los docentes ya que se recibe a la



diversidad de estudiantes sin embargo se los integra al sistema educativo sin atender realmente a las necesidades específicas de cada uno de ellos, los docentes también sienten debilidades en su proceso de formación para atender a esta diversidad...” (Clavijo, 2013). Será necesaria la creación de profesores con una formación adaptada a las exigencias educativas de unos alumnos con necesidades especiales y amoldadas a sus discapacidades.

Se tendrá que recurrir a la creación de centros comunes con distintos perfiles profesionales y con rasgos complementarios. La educación especial no cubre todas las necesidades de integración sobre la diversidad.

Los docentes con estos perfiles de apoyo son parte del mecanismo curricular, nunca piezas sustitutivas del profesorado en general. Estos profesionales deben promover las acciones necesarias para optimizar la enseñanza y la implicación de todos los alumnos por igual. La formación de estos docentes especializados debe ser complementaria a la formación general y después de un recorrido profesional en el mundo de la enseñanza.

Hablar de una educación inclusiva, que presupone, entre otras cosas, la inserción de estudiantes con deficiencia en las clases comunes de enseñanza regular es hablar de una pedagogía de apoyo a fin de que las diferencias no sean meros pretextos para el no-aprendizaje. Así, la formación de maestros competentes y calificados puede ser la base para poder garantizar el desarrollo al máximo de las potencialidades de todos los estudiantes incluso de los que tienen discapacidad. (Oliveira, 2004, pág. 240)

Uno de los retos más importantes en el aula y en el mundo profesional es la atención docente a la diversidad. Los desafíos profesionales parten de una práctica y de una formación continuada, y adaptada a posibles cambios profundos en su evolución.

Para ello, las instituciones de formación académica deberán atender todas las particularidades que presenta la diversidad socio-educativa. También se deberá formar a los profesionales en el desarrollo de procesos que atiendan las



diferentes realidades y contextos. Por último, todos los docentes, sea cual fuere el nivel educativo en el que se desempeñen, deberán tener conocimientos teóricos y prácticos sobre las necesidades educativas asociadas a las diferencias sociales, culturales del currículum y evaluación diferenciada, por señalar algunos aspectos.

En cuanto a la formación continua, dado que la educación inclusiva implica una transformación de la cultura de las escuelas, la modalidad de formación centrada en la escuela como totalidad es una estrategia muy válida para modificar las actitudes y prácticas, y lograr que los docentes tengan un proyecto educativo compartido inclusivo. Hay, además, suficiente evidencia respecto a que la formación de docentes aislados no consigue que se produzcan cambios significativos en la cultura de las escuelas. (Blanco, 2006)

Por tanto, si los programas educativos pretenden potenciar el aumento de una educación inclusiva, la formación profesional en este campo es uno de los elementos fundamentales. Estos nuevos docentes deben liderar las acciones curriculares relacionadas con la diversidad. Sus acciones deberán dirigirse, no solo a la elaboración de técnicas que favorezcan los procesos, sino también analizar sus actuaciones sobre retos excluyentes como condiciones socio-económicas, etnias, género, etc.

1.4. Tipos de inclusión educativa

La igualdad es el principio inexcusable en la Educación Inclusiva. Es decir, todos los participantes en la educación tienen las mismas oportunidades de acceso, a pesar de las particularidades especiales que puedan existir. La inclusión en la educación forma ciudadanos incluidos en el contexto social.

Como vimos al inicio del capítulo, en los orígenes de la inclusión educativa, en otros tiempos coexistían dos sistemas paralelos de educación: por un lado la ordinaria y por otro la especial. Esto dificultó que los alumnos con necesidades educativas especiales pudieran ingresar y participar de la vida del aula regular.



La existencia de este carácter dual fue debido al establecimiento de muchas leyes y ordenanzas que exigían que se realizase un programa de desarrollo individual a los alumnos integrados.

Afortunadamente esta dualidad está desapareciendo, imponiéndose una política propia de un sistema educativo único. Este sistema exige que los alumnos participen de un currículo común adaptado a su condición.

Por este motivo, actualmente se considera que la respuesta a los alumnos con necesidades educativas especiales debe estar integrada con la programación del aula, y no establecida en un programa individual, que les obligue a tener que hacer muchas actividades solos y apenas compartir actividades con el resto de sus compañeros. (Sánchez, 1999, pág. 89)

El desarrollo de un currículo flexible es primordial pues ayudará a dar respuesta a las necesidades educativas especiales, y las características socioculturales que posea la población. De aquí la importancia de las adaptaciones y de las planificaciones de trabajo.

Todos las personas nacemos diferentes y diversos, desde nuestras huellas dactilares, hasta nuestras particularidades personales. Vivimos en un mundo con personas diferentes, no solo en lo físico, sino también en lo social: religión, ideología; etnia, o cultura. No existe una norma o un sujeto “estándar”, más bien la diversidad es la norma, ser diverso es lo normal. Podemos decir entonces que la diversidad es una característica intrínseca de las personas. Dentro del mundo educativo la diversidad engloba a personas con inquietudes educativas particulares, generadas de perspectivas distintas como puede ser su origen socio-cultural.

La misión de la educación inclusiva es unir a las personas excluidas y proceder a responder a sus necesidades, e integrándolas con el resto de educandos, como un paso previo a la inclusión social.



1.4.1. El currículo diferenciado

Tomemos como punto de partida la premisa de que la educación es un bien público y un derecho personal y social. Para hacer esto realidad es necesario pensar los procesos educativos sustentados desde el principio de inclusión. La creación de entornos inclusivos implica el respeto, la comprensión y la atención a la diversidad cultural, social e individual; el acceso en condiciones de igualdad a una educación de calidad y; la estrecha coordinación con otras políticas sociales.

La inclusión es responsabilidad de todo el sistema general de educación, por ello es necesario trabajar conjuntamente desde todos los niveles y desde todas las modalidades.

Considerar opciones curriculares que atiendan a las diversas particularidades de todos, que transitan por el Sistema Educativo, implica necesariamente formas de atravesar la Experiencia Educativa, lo cual no implica necesariamente recorridos lineales por el Sistema Educativo. Esto involucra poner en diálogo a los diferentes niveles y modalidades asumiendo las responsabilidades que le competen a cada uno, desde un trabajo colaborativo que favorezca la complementariedad de equipos. (Dirección de Educación Especial, 2010)

El desarrollo de los nuevos contextos desde la singularidad a través de las instituciones que los engloban: escuela, familia, trabajo, hacen necesario analizar los currículum para producir transformaciones que favorezcan la Educación Integral de las personas. Lógicamente se deberá elaborar una estrategia dentro de la Trayectoria Educativa Integral que se ajuste a las necesidades de los individuos en su trayectoria social, educativa, y en su evolución personal a lo largo del tiempo.

Se ponen en discusión los tiempos y espacios institucionales desde los cuales no todo se solventa en términos de divisiones disciplinares y horarias, desplazándonos de la estructura rígida de los espacios y tiempos



curriculares y apostando a la flexibilidad y a la transversalización del trabajo inter área.

Un currículo que favorezca la Educación Integral nos permitirá dar cuenta de una formación para la identidad, la autonomía y la ciudadanía que propicien el ejercicio pleno de los derechos culturales, políticos, civiles, sociales. Una educación que permita desarrollar proyectos de vida. (Consejo General de Educación, 2011)

El currículo es el marco referencial para resolver las cuestiones concretas de la enseñanza. Por tanto, el currículo no solo se caracterizará por un lineamiento flexible, capaz de amparar diferentes derechos, también deberá basar el currículo en el aprovechamiento de los talentos naturales, los contextos sociales, las particularidades innatas, etc.

La apuesta es generar nuevas alternativas de organización, de alguna manera descentralizadas, promoviendo el Trabajo en Redes, lo que significa una labor permanente con otros, de reflexión, acción, en la práctica social. Redes preexistentes a nuestra llegada, que reforzamos y tornamos visibles con nuestros encuentros. Esto da cuenta de responsabilidades compartidas, de construcciones entre todos, un desafío a planificar cómo pasamos de un orden dado, preestablecido, a una organización coordinada y en construcción permanente. Entonces, nuestras acciones dependerán del encuentro con el otro. (Dirección de Educación Especial, 2010)

En los años anteriores, el aprendizaje de los discapacitados en los oficios era el punto imprescindible del currículo dentro de las escuelas especializadas en formación laboral. Estas corrientes educativas llevadas por las administraciones no consiguieron los objetivos de integración y de independencia personal. Los marcos actuales, la educación abarca el máximo de posibilidades para todas las personas, ofreciendo interacción social, y reciprocidad de aprendizaje entre todos.



La necesidad de una transformación en las prácticas pedagógicas ha hecho necesario el cambio conceptual de las escuelas de Formación laboral, pasándose a denominar Escuelas de Formación Integral.

Se trata de recuperar la articulación al interior de la modalidad de la Educación Especial y con todas las propuestas educativas para jóvenes del sistema educativo. Favoreciendo la participación de la sociedad civil. Es necesario, en esta instancia del trayecto escolar, continuar pensando en las prácticas en función de un andamiaje armado a partir de la interrelación, el trabajo en red, entre distintas instituciones de la comunidad. (Consejo General de Educación, 2011)

Poner en diálogo ambas modalidades, Especial y Técnica, permitirá diseñar un currículo flexible que permita desarrollar las potencialidades en función de las diferencias, habilita a los jóvenes en el ejercicio pleno de la ciudadanía, el trabajo y la continuación de su formación.

Los nuevos contenidos curriculares son realidades más próximas para los jóvenes, dado que las propuestas son las respuestas de las inquietudes y preocupaciones de la sociedad. Propuestas que, de una manera compleja, se adaptan a las posibilidades y desafíos de las personas.

1.4.2. Acomodaciones y Soportes para incluidos

Las Acomodaciones Curriculares son modificaciones del currículo ordinario en respuesta a una necesidad individual de aprendizaje. Partiendo de este criterio, hay dos tipos de Acomodaciones:

- 1) De acceso al currículo: medidas educativas que no afectan a los elementos básicos del currículo (objetivos, contenidos y criterios de evaluación) sino a la forma de su acceso. Afectan a los espacios, materiales, sistemas de comunicación y metodologías. Se adaptan las condiciones de acceso a la información visual, táctil, auditiva y física. Son las ayudas técnicas, de uso individual o colectivo. (Reta, s.f.)



Podemos citar varios ejemplos de Acomodaciones en este sentido, como puede ser la adaptación de accesos, insonorización de aulas, el acercamiento de pizarras, etc.

- 2) Propiamente curriculares: medidas educativas que afectan a los elementos básicos del currículo: objetivos, contenidos y criterios de evaluación. Pueden ser:
 - *Significativas*: modifica los contenidos básicos de las diferentes áreas curriculares y afectan a los objetivos generales y a los respectivos criterios de evaluación.
 - *No significativas*: no modifica los elementos básicos del currículo, es decir, los contenidos básicos de las diferentes áreas curriculares y no afectan a los objetivos generales y a los respectivos criterios de evaluación, sino que prioriza algunos contenidos e introduce modificaciones en las estrategias metodológicas y actividades de enseñanza y aprendizaje. Se hacen continuamente, y no tienen por qué estar recogidas en un documento escrito. (Reta, s.f.)

La acomodación curricular afecta a cómo enseñar, que estrategias metodológicas adoptar, las actividades de enseñanza y las actividades de evaluación. También afecta a que objetivos enseñar y evaluar, junto con sus contenidos y criterios de evaluación.

La acomodación también afecta al cuándo y al cómo evaluar. La evaluación de los aprendizajes de los alumnos con necesidades especiales, en las áreas o materias objeto de la acomodación significativa se toma como referencia los objetivos y criterios de evaluación fijados para ellos en las adaptaciones correspondientes.

La Acomodación Curricular debe ser realista en cuanto a las condiciones del alumno, captando todas las necesidades que éste necesita. Los antiguos valores de la educación van caducando y deben implantarse nuevas formas de actuar y de interpretar la educación, más acordes con los nuevos tiempos. Las características básicas que se deben tener en cuenta son:



- La Adaptación Curricular se hace a una Unidad Didáctica ya hecha por el profesor con flexibilidad.
- La Adaptación Curricular debe ser realista, y para ello debemos conocer las condiciones y posibilidades del alumno.
- Debe ser precisa: tiene que concretar lo mejor posible las capacidades que se deberán alcanzar.
- Debe ser clara.
- Dinámica: que puedan ser las actividades y recursos fácilmente cambiables.
- Global: se intentan desarrollar al máximo todas las posibilidades. (Reta, s.f.)

Las escuelas deben primero reflexionar y luego planificar las acciones curriculares más acordes a las realidades sociales, asegurando así, una enseñanza segura y de mayor calidad. Esto comprende que las decisiones curriculares deben tomarse por aquellos que van a llevarlas a la práctica en función de su realidad, adecuando a sus características concretas las consideraciones previas a la elaboración de la Acomodación:

- Características evolutivas del niño sano
- Dificultades y problemas de aprendizaje frecuentes.
- Características del déficit. Etiología, limitaciones y posibilidades educativas. La etiología nos indicará las limitaciones, los recursos que podremos utilizar, las posibilidades, etc.
- Principios de intervención educativa: puntos generales de aprendizaje.
- Orientaciones metodológicas para el trabajo en el aula con alumnos con necesidades especiales.
- Organización de las actividades de apoyo a los alumnos con necesidades especiales, es decir, conocer los apoyos que se permiten en la comunidad". (Reta, s.f.)

Partiendo de la base de que las capacidades de cada estudiante son diferentes, los procesos educativos serán siempre singulares e irrepetibles. Por tanto resulta necesario actualizar la puesta en marcha de un amplio conjunto



de medidas, que atiendan y den respuesta a esta diversidad elaborando soportes de Acomodación adecuados:

- “Necesidades educativas especiales. Datos sobre los desarrollos del alumno (biológicos, intelectuales, motores, lingüísticos, emocionales, de inserción social).
- Diagnóstico y orientaciones para la propuesta educativa.
- Nivel de competencia curricular. Grado de desarrollo de capacidades que el alumno posee en el área del currículo a adaptar.
- Estilo de aprendizaje. Maneras de aprender preferentes por el alumno con necesidades especiales.
- Motivación para aprender. Actitud del alumno ante los aprendizajes.
- Entorno del alumno. Contexto escolar y familiar”. (Reta, s.f.)

Para la transformación de los soportes, desde los centros educativos, se deben tener en cuenta los recursos que den respuesta a la diversidad de todo el grupo y no mirando en particular a los elementos con singularidades especiales para terminar dándoles una evaluación diferenciada. Se requiere, por tanto, que el docente elabore actuaciones que tengan como objetivo el cubrimiento de todas las necesidades del alumnado.

1.5. Destrezas y habilidades para incluidos

La mejor manera de lograr destrezas y habilidades significativas es mediante una educación inclusiva. Los alumnos con exigencias y deficiencias especiales adquieren con una educación inclusiva destrezas sociales y comunicativas de importancia. Estas destrezas les darán la oportunidad de unirse al mundo que los rodea.

El cumplimiento de los objetivos se demuestra en el desarrollo de las habilidades y de los conocimientos asimilados. Los procesos conducidos por los objetivos están orientados hacia un desarrollo del pensamiento lógico, analítico y reflexivo. Las destrezas y habilidades adquiridas a través de métodos participativos de aprendizaje serán fiel reflejo y sacadas de



situaciones cotidianas, que ayudarán al estudiante a reforzar su relación con la futura vida social, laboral, y familiar.

Esto implica ser capaz de:

- Contemplar, examinar, confrontar, y organizar los conceptos, tanto esenciales como secundarios que se relacionan, buscando puntos correlativos, razonables que aglutinen todas los conceptos.
- Calcular, evaluar y razonar entorno a las ideas, hechos y procesos de estudio.
- Buscar y elaborar soluciones innovadoras que amparen todos los procesos desde todos los puntos de vista.

Esta proyección epistemológica tiene sustento teórico en ciertas visiones de Pedagogía Crítica, que se fundamenta en lo esencial, en el incremento del protagonismo de los estudiantes en el proceso educativo, en la interpretación y solución de problemas, participando activamente en la transformación de la sociedad. En esta perspectiva pedagógica, el aprendizaje debe desarrollarse esencialmente por vías productivas y significativas que dinamicen la metodología de estudio, para llegar a la metacognición.

Todos los alumnos recurren al sistema educativo regular, donde las necesidades educativas para las discapacidades, o para las formulaciones especiales tienen la misma cabida. Donde se ofrecen en igualdad de condiciones todas las oportunidades por igual. Así todos reciben una educación de calidad nutrida de material técnico y humano, y que en el futuro les permitirá desempeñarse en la sociedad también con igualdad de oportunidades. Podrán hacer valer sus habilidades y destrezas con el respeto ante los demás de su diversidad personal.

Las destrezas con criterios de desempeño expresan el saber hacer, con una o más acciones que deben desarrollar los estudiantes, estableciendo relaciones con un determinado conocimiento teórico y con diferentes niveles



de complejidad de los criterios de desempeño. (Ministerio de Educación de Ecuador, 2011)

Asegurar la calidad de la educación a todos los integrantes a través de la igualdad de oportunidades, con el objetivo de conseguir el desarrollo pleno e igualitario de sus capacidades intelectuales y físicas y facilitando la participación en la sociedad con las mismas condiciones.

1.6. El desarrollo emocional de los estudiantes con discapacidad

En la actualidad existe cierto acuerdo dentro del ámbito educativo, en el que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad y el desarrollo biopsicosocial del niño. Significa que tanto el desenvolvimiento cognitivo como el proceso emocional deben contemplarse unidos. En el ámbito educativo hay varias razones para introducir programas de educación emocional, por un lado están las capacidades socio-emocionales que desarrollan la preparación para la vida; por otro, el interés progresivo que despierta entre los docentes sobre el contexto de los procesos emocionales; por otro, las exigencias actuales que apremian el formarse sobre las emociones negativas en prevención de los comportamientos de riesgo; por último, la necesidad de prevenir a los alumnos sobre situaciones adversas, y así poderlas superar con éxito.

Hay diferentes perspectivas en el desarrollo emocional de los estudiantes incluidos:

Desde el motivo de la educación. La identidad plena del alumno como prioridad objetiva. En este progreso deben incorporarse tanto los procesos cognitivos como los procesos emocionales.

Desde los procesos educativos. Las relaciones interpersonales marcan la pauta educacional y por tanto está caracterizada por elementos emocionales. De ahí la importancia de esos procesos en el aprendizaje.



Desde el autoconocimiento. Como conocimiento de uno mismo. Es una herramienta esencial en los elementos emocionales de la autoestima.

Desde el fracaso escolar. No lograr las metas propuestas. Aun no siendo lo mismo, está relacionado con el abandono escolar, y las dificultades del aprendizaje. El desarrollo de las habilidades permite aproximar aspectos preventivos que ayuden a prevenirlo el fracaso escolar y situaciones paralelas que afectan de igual manera, como son los conflictos de personalidad, y conductas irregulares.

Desde la relaciones sociales. La interacción entre las personas no está exenta de nuevos conflictos de cualquier ámbito psico-social. Directamente afectan al contexto emocional y a veces son respuestas a comportamientos erróneos dentro del campo de las emociones.

Desde de la salud emocional. Hay una relación ajustada entre los comportamientos emocionales y la salud física. Las personas con deficiencias emocionales no pueden afrontar el estrés, los pensamientos, los sentimientos y los comportamientos de igual manera que alguien con el comportamiento emocional equilibrado.

Los centros educativos deben tener en cuenta estos elementos para que sus alumnos sepan aplicar en la vida correctamente las estrategias y los recursos para favorecer la integración, las relaciones sociales, y las interacciones personales.

La Educación Emocional es el proceso educativo, continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. (Bisquerra, 2000)

Para preparar a personas que sepan afrontar los retos de la vida en igualdad de condiciones será necesario desarrollar los conocimientos emocionales y sus habilidades en aras del bienestar personal.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

El desarrollo integral del estudiante es el objetivo primero de la educación emocional. Esto significa aplicar estrategias sobre comportamientos positivos y reacciones positivas ante los obstáculos de la vida cotidiana; habilidades aplicadas a las relaciones sociales y a la comprensión y a la capacidad cognitiva de percibir en el prójimo sus motivos, sus necesidades y sus sentimientos



UNIVERSIDAD DE CUENCA

CAPÍTULO II

PROCESOS DE ESCUELA INCLUSIVA



2.1. Inicio del proceso del Índice

Los procesos de escuela inclusiva propuestos por el *Índice* (índice para la inclusión), exigen una serie de etapas que deben ser cumplidas en su totalidad para garantizar la inclusión correcta de los estudiantes con diferencias. Sin embargo, como veremos en el transcurso de este capítulo, en el caso específico de la Escuela San Roque se han seguido aunque no de manera estrictamente técnica, donde muchos de estos pasos no se han seguido, y lo que se han hecho por los docentes y el cuerpo administrativo es edificar su proceso de manera empírica, en base a los problemas que se les ha presentado en el transcurso de la inclusión.

El *Índice* en su primera etapa exige cinco procesos. En primer lugar se debe constituir un grupo coordinador del proceso, que debe tener entre sus miembros al director o directora, docentes con mayor experiencia y debe ser inclusivo, contar con la participación de estudiantes y representantes. Sin embargo esto no se ha dado en la Escuela San Roque, como se puede ver en la siguiente cita extraída de una entrevista realizada a la Psicóloga y Directora de la institución En el momento de instaurar un programa de inclusión en esta escuela, no se contaba con el conocimiento que exige el *Índice*, por lo que no se pudo realizar este paso inicial.

No hemos tenido un programa claro de lo que es inclusión, cuando llegamos a esta institución tratamos de seguir adelante con los procesos que ya estaban implementados o establecidos con anteriores maestros y maestras, pero como la ley de educación habla en su reglamento que toda institución debe desarrollar la educación inclusiva nosotros nos hemos preocupado en conseguir algunos métodos, técnicas y estrategias de cómo trabajar con estos niños, y más bien ha sido el compromiso de sacar adelante a los niños que los docentes han utilizado estrategias. (Estrella, 2013)



Una segunda fase de esta primera etapa del *Índice* requiere de una sensibilización de la escuela con relación del proyecto que se está implantando. Esta sensibilización, como se puede ver en la siguiente cita, debe ser dirigida a toda la comunidad, de la cual deben partir las planificaciones, y es así que debido a la falta de sensibilización, en la Escuela San Roque se actuó directamente con los niños con discapacidades, viendo el nivel de sus capacidades y aplicando la planificación sobre ellos, sin realizar una sensibilización con los demás.

El grupo irá tomando forma después de realizar una breve sesión inicial sobre el *Índice* con todo el personal de la escuela, en la que puedan ofrecerse voluntarias aquellas personas que deseen involucrarse. Es importante que se informe a todos los miembros de la comunidad educativa sobre el *Índice* y sus objetivos, antes de tomar cualquier decisión específica de planificación. (Booth & Ainscow, 2000, pág. 30)

En esta tercera exigencia, nos pide que se realice una exploración de los conocimientos que maneja la escuela en torno a la inclusión como tal, y al *Índice*. Para conseguir esto, el texto nos plantea cinco hilos fundamentales de exploración: 1) ¿Qué es la inclusión?, 2) ¿Qué es el apoyo pedagógico?, 3) Uso de las dimensiones del *Índice*, 4) Barreras al aprendizaje y al desarrollo y 5) Recursos para apoyar el aprendizaje y la participación (Booth & Ainscow, 2000, págs. 31-33).

Las responsables del proyecto en la escuela estudiada son claras en su respuesta al preguntarles sobre la exploración realizada en su institución al señalar que:

No, los docentes han utilizado estrategias, sin nada de preparación académica en cuanto a inclusión educativa, pero la predisposición de ellos y ellas es grande, es así que ellos se auto educan buscan información y estrategias de cómo ayudar al niño. (Estrella, 2013)



Luego de realizar una exploración sobre el conocimiento que tiene la escuela sobre temas relacionados a la inclusión y el *Índice*, lo que sigue es preparar el uso de los indicadores y las preguntas, pero esto no se adquirió en la Escuela San Roque, por motivo que, como se señaló previamente, en su proceso inclusivo, no se tomó en cuenta el *Índice*, lo que se puede entender, ya que el proyecto en esta escuela nace a mediados de la década de los noventa, mientras que el *Índice* nace en el año 2000.

Finalmente, en esta etapa se debe realizar una preparación previa al trabajo con los grupos, que acapara las siguientes etapas, como podemos ver en la siguiente cita más abajo transcrita. El grupo coordinador debe prepararse para trabajar con los distintos grupos, docentes, estudiantes y representantes, para poder aplicar las siguientes etapas del *Índice* de la mejor forma.

En el caso que nos compete, al no poseer un grupo coordinador, se ha delegado esta tarea directamente a ciertos docentes y al personal de apoyo psicológico. Estos profesionales, no han recibido una preparación específica para trabajar con el *Índice*, por lo cual no se pudo realizar esta fase de la primera etapa.

Es necesario que el grupo coordinador se prepare concienzudamente para el trabajo con el personal y los otros grupos de la escuela y que estudie el *Índice* para las etapas 2, 3, 4 y 5 antes de comenzar cualquier actividad. El trabajo con grupos de profesores, miembros del Consejo Escolar, padres/tutores o miembros de la comunidad puede proporcionar una considerable cantidad de información en poco tiempo. (Booth & Ainscow, 2000, pág. 38)

2.2. Exploración y análisis de la escuela

Luego de la primera etapa del proceso de aplicación del *Índice*, empieza la segunda que busca la exploración y análisis de la realidad de la escuela frente al proyecto. En esta etapa se debe conocer, como indica la siguiente cita, las perspectivas de todos los grupos que forman la comunidad educativa. Estos



grupo se han dividido en tres por los autor del texto. Un primer grupo lo forman el personal y los miembros del Consejo Escolar, el segundo el alumnado en general, y finalmente el tercero, en el que entran los padres de familia y la comunidad.

En esta segunda etapa, los miembros del grupo coordinador utilizan sus conocimientos sobre el proceso del Índice para trabajar con otros grupos del centro. Ellos han de garantizar que estén representadas las perspectivas de todos los grupos existentes en la escuela. El grupo analiza los resultados de estas consultas e inicia, si es necesario, nuevas investigaciones para completar el estudio de la cultura, las políticas y las prácticas educativas. A continuación se acuerda con el personal de la escuela las prioridades de cambio o desarrollo. Esta etapa podría durar alrededor de un trimestre. (Booth & Ainscow, 2000, pág. 41)

Dentro del análisis del primer grupo, conformado por el personal de la institución y los miembros del Consejo Escolar, el *Índice* exige que se integre a todos los docentes y se trabaje conjuntamente con todos los integrantes de Consejo Escolar. Esto, para garantizar que la voz que ordene sobre el proceso en cada escuela, sea la voz misma de los implicados en el proceso educativo, una voz incluyente y participativa. Esto busca también que la mayoría de estudiantes se integren al proceso buscando una comunidad educativa, más que una institución que brinda facilidades a niños con diferencias.

En el caso de la Escuela San Roque, a partir de las respuestas dadas en entrevista por la Psicóloga y la Directora, se resalta que ha existido apoyo académico para los docentes. Este apoyo, brindado por algunas instituciones, muestra que existió un análisis de las capacidades docentes. Sin embargo, no se refieren al Consejo Escolar.

Era una necesidad que venía surgiendo en vista de que los diagnósticos nos indicaban que algunos niños necesitaban mayor atención un poco más de acompañamiento, entonces los profesores sentían esa necesidad de tener una orientación una capacitación de cómo trabajar con esos



niños, es por eso que se ha buscado algunas personas para que vengan a capacitar, es así que el año anterior tuvimos el taller sobre inclusión educativa con el personero del CEDOPS en donde nos guio, aprendimos y realizamos los proyectos individuales para los niños con inclusión. (Estrella, 2013)

Luego de conocer las perspectivas del personal y del Consejo Escolar, el *Índice* pide de manera enérgica que se explore el conocimiento del alumnado en general. “En los centros piloto, fue la perspectiva del alumnado la que con mayor frecuencia proporcionaba nuevas reflexiones sobre los procesos de exclusión y las posibilidades de inclusión que se podían iniciar en los centros (Booth & Ainscow, 2000, pág. 44).

Pero esto se ignoró en la Escuela San Roque como ya se señaló en la etapa anterior. Para los coordinadores del proceso de inclusión de la institución, lo importante es trabajar directamente con el niño que tiene dificultades. No obstante, como señala el *Índice*, es el alumnado en general en que brinda gran porte para la toma de decisiones, ya que son ellos quienes conviven directamente con los niños con discapacidades.

Cuando vienen niños nuevos se hace una prueba de diagnóstico o ya vienen con un diagnóstico de los otros centros o del neurólogo en caso de discapacidad, pero como decían al iniciar el año se hace el diagnóstico para conocer cuál es la capacidad del niño que destrezas ya adquirió o que destrezas van a adquirir o reforzar. (Estrella, 2013)

El tercer grupo que se debe explorar, señalado por los autores del *Índice*, formado por los padres de familia y la comunidad, sufren un problema similar al grupo anterior en la Escuela San Roque. El *Índice* pide que, además de los padres de los niños con discapacidades, se tome en cuenta la opinión de la comunidad, donde el niño se insertará y convivirá con otros.

En esta escuela, se trabaja con los padres de familia de los niños específicos, brindándoles ciertos conocimientos necesarios y contando con su voz para la



toma de decisiones sobre sus hijos o representados, como podemos ver en el siguiente extracto de entrevista. Pero esto es una limitante al momento de tomar decisiones para el proceso, ya que la opinión de la comunidad también es importante, y como pide el *Índice*, debe ser tomada en cuenta para que exista un apoyo total hacia los niños.

La mayor parte de los padres vienen conociendo la situación de los niños, más bien aquí lo que se hace es explicarles en forma detallada, las condiciones, si necesitan un PEI o simplemente dosificación o diferenciación en las pruebas, entonces la mayor parte de ellos ya vienen con un conocimiento previo de los niños y de la institución. (Estrella, 2013)

Esta segunda etapa concluye con la fase de toma de decisiones sobre las prioridades del desarrollo. “Con el objetivo de definir las prioridades de desarrollo, el grupo coordinador examina y analiza las contribuciones de cada persona que ha sido consultada (Booth & Ainscow, 2000, pág. 47). En virtud de esto, es menester aplicar todas las opiniones de las personas implicadas en el proceso educativo, que constituyen los tres grupos estudiados previamente.

Entonces, al no haber tenido una recopilación de información y exploración del conocimiento previo en todos los grupos señalados por los autores del *Índice*. Sin embargo, en la entrevista se ha señalado que si han mantenido una etapa de toma de decisiones, pero de manera informal y trabajando directamente con los niños.

Si por ejemplo se ha visto mucho las capacidades y las necesidades individuales de los niños, no sobre valorando o sobre exigiendo las capacidades de los niños, si no se ha priorizado cuales son los temas si ha habido que omitir se ha omitido para que los niños puedan avanzar de manera continua en sus necesidades especiales. (Estrella, 2013)



2.3. Elaboración de un plan de desarrollo de la escuela

La tercera etapa del proceso de trabajo con el *Índice* corresponde a la elaboración de un plan de desarrollo para la escuela con una orientación inclusiva, que no es una etapa aislada, sino más bien fruto de un trabajo secuencial que no puede omitir las etapas previas. No se puede realizar de manera correcta esta etapa si no se realizó una fase de iniciación y luego otra de exploración, porque no se puede tener la información necesaria para dar respuestas favorables.

En esta etapa, el grupo coordinador debe revisar la información levantada en los grupos estudiados y las decisiones tomadas en la última fase de la segunda etapa. A partir de este análisis, se debe decidir el nivel de importancia que dará a la institución a la aplicación del *Índice*. Como se señala seguidamente, esta etapa es fundamental para revisar y mantener un proceso de desarrollo continuo en la escuela.

La etapa 3 se puede describir también como “introducción del proceso del Índice dentro del plan de desarrollo de la escuela”. El equipo tendrá que decidir si continuar con el proceso del Índice es una prioridad dentro de la planificación de la escuela o si el proceso, adaptado para responder a las necesidades de la escuela, puede convertirse en un medio importante para revisar y mantener un proceso de desarrollo continuo de la escuela. (Booth & Ainscow, 2000, pág. 51)

En la Escuela San Roque, no ha existido una fase preliminar al *Índice* ya que no se ha aplicado aun en esta institución. Según su Directora y Psicóloga, en este centro se desconoce totalmente el *Índice* desarrollado por la UNESCO. A falta de esto, los docentes y coordinadores han aprendido de manera empírica a trabajar con los niños, además de esto, se han apoyado en otras propuestas como el método Montessori que se centra en las capacidades de los niños más que en la totalidad del entorno que construye su educación, lo que sí está tomado en cuenta en el *Índice*.



Una vez tomadas las decisiones señaladas en la fase anterior, para continuar con esta segunda etapa se debe introducir las prioridades rescatadas en la última fase de la segunda etapa en el plan de desarrollo de la escuela. El *Índice* señala que es un equipo de planificación el encargado de realizar una lista de prioridades propias de cada escuela, las cuales se deben insertar en la planificación institucional a partir del nivel que se desea mantener en la escuela en torno a políticas inclusivas.

Como señala la siguiente cita, se debe tomar a cada prioridad desde una perspectiva individual, partiendo de sus especificaciones únicas, como la temporalidad, los recursos y las implicaciones en términos de desarrollo profesional.

El equipo de planificación tendrá una lista de prioridades acordadas para el desarrollo de la escuela, establecidas en la etapa 2, que han de ser integradas en la planificación de la escuela. Cada prioridad ha de analizarse en detalle, teniendo en cuenta la temporalidad, los recursos y las implicaciones en términos del desarrollo profesional del personal. La responsabilidad global de controlar el progreso de cada prioridad debería tomarla un miembro del equipo de planificación, pero es necesario que las responsabilidades del trabajo a realizar sean distribuidas de manera más amplia. (Booth & Ainscow, 2000, pág. 52)

Si bien, como se ha podido percibir en la Escuela San Roque, todavía no se ha implementado el *Index* y se ha aplicado un proceso de inclusión netamente empírico, y por lo tanto se ha omitido algunas fases de este proceso, han podido llegar a definir las prioridades que maneja este centro en su plan de desarrollo de escuela inclusiva. Así, podemos ver que para esta escuela, la prioridad está en que el niño desarrolle todas sus capacidades, se sienta cómodo en clase, así como sus padres.

Básicamente entablar la adaptación del niño dentro del aula que él se sienta a gusto, que se sienta bien que los papas también tenga la confianza suficiente para pedir ayuda si tienen alguna dificultad, lo más



importante que el niño se sienta a gusto y que vaya desarrollando de acuerdo a sus propias capacidades las destrezas que él va adquiriendo. (Estrella, 2013)

2.4. Implementación del plan de desarrollo

Una vez se ha estructurado un plan de desarrollo de escuela con orientación inclusiva en la tercera etapa, se pasa al cuarto en la que implementan ya los aspectos susceptibles de desarrollo vistos anteriormente. “Las actividades para el desarrollo pueden requerir investigaciones continuas dentro del centro, por lo que se convierte en una forma de investigación-acción. Los cambios han de apoyarse a través de la motivación del trabajo colaborador, una buena comunicación y el fomento de un compromiso general para hacer que los centros sean más inclusivos para el profesorado y el alumnado (Booth & Ainscow, 2000, pág. 54)”

Dentro de esta etapa se toma en cuenta tanto el mantenimiento del proceso de desarrollo así como la manera en que se registra, para poder tomar los correctivos necesarios en la etapa quinta.

Es el grupo de planificación el encargado de asegurar que los cambios que se den dentro de las planificaciones sean los más convenientes para el proceso educativo. Esto, a partir de la información recogida a lo largo de este proceso de trabajo con el *Índice*. Como podemos ver en la siguiente cita, el objetivo de este grupo en esta fase de la cuarta etapa es contribuir al aprendizaje y la participación total del alumnado, tanto a nivel académico como en lo relativo a la inclusión.

En la Escuela San Roque, se mantiene aún un plan de desarrollo de escuela con orientación inclusiva. La Directora y Psicóloga de este centro, dicen en la entrevista que constantemente ingresan niños con discapacidades, por lo que es necesario que se mantenga y perfeccione el proceso de inclusión, es así que buscan alternativas para atender las necesidades especiales de los niños.



El desarrollo de relaciones de colaboración es un rasgo esencial del Índice. El equipo de planificación debe ayudar para asegurar que los cambios o desarrollos contribuyan a la participación del personal y otros involucrados en el centro, además de contribuir al aprendizaje y la participación del alumnado. El personal puede aprovechar la experiencia de cada uno, compartir tareas y brindarse apoyo mutuo (Booth & Ainscow, 2000, pág. 56)

Esta cuarta etapa, para su correcto desarrollo, hace necesario un registro en el cual se vayan marcando los avances que vive el proceso, así como todo lo necesario para su posterior revisión. El *Índice* dice que se debe realizar un informe a la mitad del periodo escolar, para poder detectar los puntos sobre los que se debe trabajar con mayor énfasis. Esto se da en la Escuela San Roque, aunque no de manera tan formal. En este centro se lleva una especie de registro donde se apunta lo más necesario, informes de psicología, de consejería y otro informe que es entregado a los padres de familia para que conozcan la realidad que vive su hijo o representado.

Los avances se han ido registrando tanto en el registro anecdótico y se va notificando a los padres el avance de los niños, en los registros de los maestros, inclusive en la libreta va una nota especial que el niño está con adaptación curricular, se registra en los informes de psicología, informes de consejería, los informes que se entregan a los padres de familia. (Estrella, 2013)

2.5. Evaluación del proceso

La última etapa del proceso de trabajo con el *Índice* para una escuela con orientación inclusiva es la revisión del proceso. Hasta este punto queda establecido ya, la gran distancia entre el trabajo realizado en la Escuela San Roque, al aplicar un proceso empírico, con una más forma y establecido como el *Índice*.

En esta quinta etapa se realiza primero una revisión de progresos vividos al aplicar este método. Se realiza al final del proceso para recopilar toda la



información que se va generando y poder realizar un análisis correcto. En el caso de la Escuela San Roque, si manejan un sistema de revisión pero informal, pero este no se hace al final del proceso para revisar y reprogramar la aplicación del método para el año siguiente, como podemos ver en la siguiente cita de la entrevista al preguntarles sobre un método de revisión:

Si, por ejemplo con los maestros se está continuamente conversando, se hacen círculos de estudio se ve cuáles son las dificultades mayores que tiene cada maestro con determinado grupo de estudiantes se va buscando alternativas, se busca nuevas formas en las que se pueda trabajar muchos aportan sus técnicas de estudio, pues siempre se está tratando de evaluar con los maestros conjuntamente con el departamento de consejería con la directora se expone cuáles son los avances que se ha tenido durante este periodo. (Estrella, 2013)

Si bien, gracias a la revisión constante que señalan las entrevistadas se ha ido consiguiendo mejoras en el método propio de la escuela, sería necesario que se aplique de manera correcta el *Índice*, ya que ha demostrado ser la mejor alternativa en varios casos, además de ser el libro de inclusión de la UNESCO. En esta etapa final, la revisión sugerida por los autores del *Índice* busca encontrar los recursos y materiales que sean favorables para empezar un nuevo proceso, para conseguir esto plantean una serie de preguntas que resultan fundamentales para comprender cómo ha afectado el proceso dentro de cada institución, a continuación se cita un cuadro que se puede encontrar en el *Índice* (Booth & Ainscow, 2000, pág. 63), donde se especifican estas preguntas.



Gráfico 1

- ¿Ha sido adecuado el trabajo del grupo coordinador en términos de la preparación de las tareas, la composición del grupo, el reparto de trabajo entre los miembros y la distribución del trabajo a desarrollar por otros?
- ¿Hasta qué punto ha habido un cambio en el compromiso hacia formas de trabajo más inclusivas en el centro?
- ¿Hasta qué punto han sido útiles las dimensiones del *Índice* y sus seis secciones, para la estructuración del plan de desarrollo de la escuela?
- ¿Hasta qué punto han sido asimilados en la reflexión de las políticas y las prácticas de la escuela conceptos claves del *Índice*, tales como la inclusión, las barreras al aprendizaje y la participación, los recursos para apoyar el aprendizaje y la participación, y el apoyo para atender a la diversidad?
- ¿Hasta qué punto contribuyó el proceso de trabajo con el *Índice* mismo a que haya formas de trabajo más inclusivas?
- ¿Hasta qué punto fue inclusivo el proceso de consulta y quién más podría contribuir en los años siguientes?
- ¿Hasta qué punto el proceso del *Índice*, en general, y las dimensiones, los indicadores y las preguntas, en particular, ayudaron a identificar las prioridades o detalles de las prioridades que podrían haber sido examinadas?
- ¿Hasta qué punto fueron apropiados los métodos utilizados para recopilar información y cómo se podrían mejorar?
- ¿Cómo se han mantenido las prioridades y cómo se podría mejorar este proceso?

Fuente: Booth & Ainscow (2000)



UNIVERSIDAD DE CUENCA

CAPÍTULO III

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS



3.1. Tipo de investigación

El tipo de investigación utilizado es descriptivo diagnóstico, pues su propósito es encontrar propiedades, características y rasgos importantes del fenómeno de exclusión educativa. Para ello se describe algunas tendencias encontradas en el trabajo de campo mediante la aplicación de los cuestionarios Índice de Inclusión Educativa.

El trabajo de campo planteó una serie de ítems en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales los encuestados reaccionaron con una calificación. Se trata de una Escala tipo Likert con las opciones: completamente de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo y necesito información. Para ello se aplicó 6 cuestionarios, dos de ellos evaluaron Culturas inclusivas, dos evaluaron las Políticas Inclusivas y dos lo hicieron con las prácticas inclusivas. Este proceso es propio del proceso evaluativo del Índice de Inclusión, por lo que este trabajo se sujeta a su cumplimiento.

3.2. Alcance de la investigación

Una vez identificados los procesos de inclusión educativa en la Unidad Educativa Comunitaria “San Roque”, sus características, alcances, avance; también se ha identificado las barreras de aprendizaje que enfrentan los niños incluidos dentro de la educación regular.

Finalmente, se ha establecido cuáles son las necesidades de los niños y docentes de la Unidad Educativa Comunitaria “San Roque” respecto a la inclusión educativa, en la cual se han encontrado un grupo de 27 niños entre los cuales se encuentran las diferentes necesidades educativas especiales. Todo ello contribuye a encontrar soluciones reales al problema de la exclusión; ya que la inclusión educativa busca crear una verdadera comunidad entre todos los actores de la educación, respetando los derechos y la diversidad de cada uno de ellos.



En consecuencia, evaluar un proceso inclusivo mediante el INDEX, a pesar de que no fue utilizado en el proceso mismo realizado por la Escuela San Roque, ha permitido entender hasta qué punto se cumple el principio de Educación para Todos y cuáles son los procesos estratégicos institucionales de dicho cumplimiento.

3.3. Participantes

Los participantes de la presente investigación suman un total de 108 alumnos, los mismos que se encuentran distribuidos de la siguiente manera:

- Cuarto año de EGB: 19 alumnos
- Quinto de EGB: 28 alumnos
- Sexto de EGB: 20 alumnos
- Séptimo de EGB: 23 alumnos
- Octavo de EGB: 18 alumnos

A ellos se aplicó los cuestionarios de “indicadores adaptados para inclusión”, “lo que piensan de la escuela San Roque a nivel general”, “lo que piensan de la escuela San Roque a nivel de secundaria” y “lo que piensan a nivel primario”. También se aplicó un cuestionario para los docentes, el cual gira en torno a las percepciones generales del ambiente del establecimiento. El número de participantes docentes fue de 17 maestros que trabajan en el establecimiento. También se aplicó un cuestionario para padres de familia, los cuales sumaron un total de 25. Los instrumentos fueron aplicados en las inmediaciones de la Escuela “San Roque” ubicada en la parroquia Sucre de la ciudad de Cuenca, a la cual accedieron voluntariamente.

En total la muestra estudiada fue de 150 sujetos voluntarios quienes respondieron activamente a las encuestas aplicadas



3.4. Procedimiento

Se han realizado ligeras adaptaciones para fomentar la comprensión de los encuestados en base a los instrumentos sugeridos por el Índice de Inclusión, los cuales comprenden tres dimensiones como son: Culturas, Políticas y Prácticas inclusivas. Para su aplicación se solicitó a la directora del establecimiento el permiso para aplicar estos instrumentos a los docentes, padres de familia y estudiantes.

Con la autorización de la autoridad del establecimiento se procedió primeramente a los docentes a quienes se informó de los objetivos de la investigación, luego se procedió con los estudiantes y finalmente con algunos padres de familia que voluntariamente accedieron formar parte de la muestra. Los cuestionarios en los docentes no ocupó más de 20 minutos, mientras que en los estudiante y padres de familia, llevó el doble de tiempo desarrollarlos. Cabe indicar que los niños de cuarto y quinto año de EGB solicitaron aclaraciones en algunas preguntas que, pese a las adaptaciones, no comprendían, por su parte los niños de sexto, séptimo y octavo años no tuvieron ningún inconveniente en responder las preguntas ahí formuladas.

El tiempo que se ocupó en aplicar los instrumentos fue de cinco días laborables (17 al 21 de febrero del 2014) debido a que las investigadoras teníamos que acomodarnos a los cronogramas y agendas programados por el establecimiento educativo. Una vez que se tuvo todos los instrumentos aplicados, se procedió a tabularlos en una base de datos de EXCEL 2013, posterior a ello se utilizó el programa SPSS para extraer los datos del libro de códigos en frecuencias y porcentajes por cada pregunta de acuerdo a la respuesta de la Escala Likert utilizada. Con las tablas generadas, se realizó un análisis y discusión simultáneamente. Para no redundar con la información de cada una de las preguntas consignadas, se ha seleccionado aquellos resultados más relevantes en los cuales se presenta un problema evidente.



3.5. Resultados de la Evaluación de Inclusión

3.5.1. Dimensión A: Culturas inclusivas

Esta dimensión se relaciona con la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado, lo cual es la base fundamental para que todo el alumnado tenga los mayores niveles de logro. Se refiere, asimismo, al desarrollo de valores inclusivos, compartidos por todo el personal de la escuela, el alumnado, los miembros del Consejo Escolar y las familias, que se transmitan a todos los nuevos miembros de la escuela. Los principios que se derivan de esta cultura escolar son los que guían las decisiones que se concretan en las políticas educativas de cada escuela y en su quehacer diario, para apoyar el aprendizaje de todos a través de un proceso continuo de innovación y desarrollo de la escuela.

3.5.1.1. Construir una comunidad

Tabla 1. Construir una comunidad - docentes

De acuerdo a la percepción de los docentes		Frecuencia	Porcentaje
A.1.1. Todo el mundo se siente acogido.	Completamente de acuerdo	2	13,3
	De acuerdo	13	86,7
	Total	15	100,0
A.1.2. Los estudiantes se ayudan unos a otros.	Completamente de acuerdo	5	33,3
	De acuerdo	10	66,7
	Total	15	100,0
A.1.3. Los miembros del personal colaboran entre ellos.	Completamente de acuerdo	2	13,3
	De acuerdo	13	86,7
	Total	15	100,0
A.1.4. El personal y el alumnado se tratan con respeto.	Completamente de acuerdo	5	33,3
	De acuerdo	9	60,0
	En desacuerdo	1	6,7
	Total	15	100,0
A.1.5. Existe relación entre el personal y las	Completamente de acuerdo	6	40,0



UNIVERSIDAD DE CUENCA

familias.	De acuerdo	9	60,0
	Total	15	100,0
A.1.6. El personal y los directivos de la Escuela trabajan bien juntos.	Completamente de acuerdo	6	40,0
	De acuerdo	8	53,3
	En desacuerdo	1	6,7
	Total	15	100,0
A.1.7. Todas las instituciones de la localidad están involucradas en el centro.	De acuerdo	5	33,3
	En desacuerdo	3	20,0
	Necesito más información	7	46,7
	Total	15	100,0

Fuente: Cuestionario para docentes

Elaborado por: Miriam Bernal y Andrea Chiriboga

A la información “todo el mundo se siente acogido”, los docentes dicen estar de acuerdo en su mayoría (86,7%). Al parecer no existen elementos de juicio para estar totalmente de acuerdo. Respecto a la afirmación “los estudiantes se ayudan unos a otros”, el 66,7% dice estar de acuerdo, mientras que el resto está completamente de acuerdo. La premisa de si los miembros del personal colaboran entre ellos, da como resultado una mayoría (86,7%) de docentes que así lo confirman.

El personal (todos los profesionales de la escuela, así como auxiliares o administrativos) y el alumnado (todos los niños que se educan en el establecimiento) se tratan con respeto, muestra un 60% que está de acuerdo. Respecto a la afirmación de si existe relación entre el personal y las familias, los docentes se muestran de acuerdo en la mayoría (60%), aunque haya una importante diferencia entre docentes que dicen estar completamente de acuerdo. Cuando se afirma que “el personal y los directivos de la Escuela trabajan bien juntos” se advierte que los docentes mayormente están de acuerdo.

Al señalar que todas las instituciones de la localidad están involucradas en el centro, se puede advertir que existe una falta de comprensión de la pregunta pues los docentes requieren mayor información para abordar una respuesta a esta inquietud.



Como se ha evidenciado, la construcción de la comunidad es positiva en todos los aspectos pues en su mayoría ellos están de acuerdo en las afirmaciones aquí consignadas, lo cual es positivo, es un aspecto a favor del proceso de inclusión.

Tabla 2. Construir una comunidad - estudiantes

De acuerdo a la percepción de los estudiantes		Frecuencia	Porcentaje
A.1.1. Todo el mundo se siente cogido en la escuela.	Completamente de acuerdo	13	65,0
	De acuerdo	6	30,0
	En desacuerdo	1	5,0
	Total	20	100,0
A.1.2. Los estudiantes se ayudan unos a otros.	Completamente de acuerdo	4	20,0
	De acuerdo	12	60,0
	En desacuerdo	4	20,0
	Total	20	100,0
A.1.3. El personal trabaja bien en colaboración.	Completamente de acuerdo	15	75,0
	De acuerdo	4	20,0
	En desacuerdo	1	5,0
	Total	20	100,0
A.1.4. El personal y el alumnado se tratan con respeto.	Completamente de acuerdo	17	85,0
	De acuerdo	3	15,0
	Total	20	100,0
A.1.5. Las familias se sienten implicadas en la escuela.	Completamente de acuerdo	9	45,0
	De acuerdo	8	40,0
	En desacuerdo	1	5,0
	Necesito más información	2	10,0
	Total	20	100,0
A.1.6. El cuerpo docente y los directivos de la Escuela trabajan bien juntos.	Completamente de acuerdo	17	85,0
	De acuerdo	2	10,0
	En desacuerdo	1	5,0
	Total	20	100,0
A.1.7. El cuerpo docente no favorece a un grupo de estudiantes por encima de otros.	Completamente de acuerdo	7	35,0
	De acuerdo	4	20,0
	En desacuerdo	8	40,0
	Necesito más información	1	5,0
	Total	20	100,0

Fuente: Cuestionario para estudiantes

Elaborado por: Miriam Bernal y Andrea Chiriboga

Respecto a la percepción de los estudiantes, se advierte respuestas más positivas que las de los docentes, pues según el 65% de ellos, todo el mundo se siente acogido en la escuela. Se muestran de acuerdo en que como



estudiantes se ayuden unos a otros. Ellos sostienen que el personal y los alumnos trabajan de manera colaborativa, lo cual, en un 85% están completamente de acuerdo. No hay una mayoría respecto a la implicación de los padres de familia, pues por un lado hay quienes están completamente de acuerdo (45%) y por otro sólo están de acuerdo (40%). Ellos ven que los docentes y directivos trabajan bien juntos; sin embargo, cuando se afirma que los docentes “no favorecen a un grupo de estudiantes por encima de otros”, el 40% de estudiantes que son el grupo mayoritario se muestra en desacuerdo. Este sería uno de los síntomas más evidentes de problemas en la comunidad inclusiva.

Como se ha dicho, en los estudiantes la comunidad educativa es muy favorable en la mayoría de aspectos como la colaboración mutua y la buena comunicación, con excepción de la preferencia a ciertos grupos por parte del profesorado.

3.5.1.2. Establecer valores inclusivos

Tabla 3. Establecer valores inclusivos - docentes

De acuerdo a la percepción de los docentes		Frecuencia	Porcentaje
A.2.1. Se tienen expectativas altas sobre todo el alumnado.	De acuerdo	14	93,3
	En desacuerdo	1	6,7
	Total	15	100,0
A.2.2. El personal, los miembros del Consejo Escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de inclusión	De acuerdo	13	86,7
	En desacuerdo	2	13,3
	Total	15	100,0
A.2.3. Se valora de igual manera a todos los alumnos y alumnas.	Completamente de acuerdo	4	26,7
	De acuerdo	9	60,0
	En desacuerdo	2	13,3
	Total	15	100,0
A.2.4. El personal y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un “rol”.	Completamente de acuerdo	6	40,0
	De acuerdo	9	60,0
	Total	15	100,0
A.2.5. El personal intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación que existen en la escuela.	Completamente de acuerdo	5	33,3
	De acuerdo	7	46,7
	En desacuerdo	1	6,7



UNIVERSIDAD DE CUENCA

	Necesito más información	2	13,3
	Total	15	100,0
A.2.6. La escuela se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.	Completamente de acuerdo	6	40,0
	De acuerdo	9	60,0
	Total	15	100,0

Fuente: Cuestionario para docentes

Elaborado por: Miriam Bernal y Andrea Chiriboga

Para los docentes, los valores inclusivos que se practican en la Escuela San Roque no están completamente desarrollados pues la mayoría de afirmación señaladas al respecto muestran una respuesta mediante el indicador “de acuerdo”, así ellos dicen guardar expectativas altas sobre su alumnado, compartir con el resto de la comunidad educativa una filosofía de inclusión, valorar a todas y todos por igual (sólo el 26,7% dice estar completamente de acuerdo, ello podría relacionarse con lo señalado por los estudiantes respecto a las preferencias). El tratamiento de las personas como poseedoras de un rol, la eliminación de barreras para el aprendizaje y la disminución de prácticas discriminatorias, tiene una aceptación al nivel de acuerdo.

Los docentes manifiestan estar de acuerdo con los valores, pero parece ser que requieren de mayor compromiso pues ellos se mantienen una actitud media, evitando ser críticos con ellos mismos, pero también evitando comprometerse mucho con los cambios. Por ejemplo, llama la atención que no esté completamente de acuerdo con el hecho de tratar a todos sus estudiantes por igual.

Tabla 4. Establecer valores inclusivos- estudiantes

De acuerdo a la percepción de los estudiantes		Frecuencia	Porcentaje
A.2.1. El cuerpo docente intenta que el alumnado haga las cosas lo mejor que sepan.	Completamente de acuerdo	13	65,0
	De acuerdo	6	30,0
	En desacuerdo	1	5,0
	Total	20	100,0
A.2.3. El cuerpo docente piensa que todo el alumnado es igual de importante.	Completamente de acuerdo	14	70,0
	De acuerdo	6	30,0
	Total	20	100,0

Fuente: Cuestionario para estudiantes



Mientras tanto, los estudiantes ven con ojos muy positivos los valores de la escuela. Ellos están completamente de acuerdo en un 65% con el hecho de que sus profesores hagan lo mejor que sepan para que sus estudiantes hagan las cosas. En un 70% consideran que los docentes piensen que todo el alumnado sea igual de importante.

Como se observa, hay una versión muy positiva de parte de los estudiantes con ciertos aspectos que se deben mejorar para apoyar el aprendizaje de todos a través del proceso inclusivo, no obstante en los docentes existen reparos en cuanto a la construcción de una cultura inclusiva.

3.5.2. Dimensión B: Políticas Inclusivas

Esta dimensión tiene que ver con asegurar que la inclusión sea el centro del desarrollo de la escuela, permeando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Se considera como “apoyo” todas las actividades que aumentan la capacidad de una escuela para dar respuesta a la diversidad del alumnado. Todas las modalidades de apoyo se agrupan dentro de un único marco y se conciben desde la perspectiva de los alumnos y su desarrollo y no desde la perspectiva de la escuela o de las estructuras administrativas.

3.5.2.1. Desarrollar una escuela para todos

Tabla 5. Desarrollar una escuela para todos - docentes

De acuerdo a la percepción de los docentes		Frecuencia	Porcentaje
B.1.1. Los nombramientos y las promociones del personal son justas.	Completamente de acuerdo	2	13,3
	De acuerdo	10	66,7
	En desacuerdo	3	20,0
	Total	15	100,0
B.1.2. Se ayuda a todo nuevo miembro del personal a adaptarse al centro.	Completamente de acuerdo	7	46,7
	De acuerdo	8	53,3
	Total	15	100,0
B.1.3. La escuela intenta admitir a todo el alumnado de su localidad.	Completamente de acuerdo	4	26,7
	De acuerdo	5	33,3
	En desacuerdo	1	6,7
	Necesito más información	5	33,3
	Total	15	100,0
B.1.4. La escuela se preocupa de que sus instalaciones sean	Completamente de acuerdo	1	6,7



UNIVERSIDAD DE CUENCA

físicamente accesibles para todos.	De acuerdo	14	93,3
	Total	15	100,0
B.1.5. Cuando el alumnado accede a la escuela por primera vez se le ayuda a adaptarse.	Completamente de acuerdo	7	46,7
	De acuerdo	7	46,7
	En desacuerdo	1	6,7
	Total	15	100,0
B.1.6. La escuela organiza grupos de aprendizaje para que todo el alumnado se sienta valorado.	Completamente de acuerdo	1	6,7
	De acuerdo	8	53,3
	En desacuerdo	3	20,0
	Necesito más información	3	20,0
	Total	15	100,0

Fuente: Cuestionario para docentes

Elaborado por: Miriam Bernal y Andrea Chiriboga

Se ha considerado la opinión de los docentes para contrastarla con la de los estudiantes. Según ellos, están de acuerdo con que los nombramientos y promociones son justas. Son muy entusiastas respecto al apoyo que ofrecen para los nuevos miembros que se integran al personal, pues un 46% está completamente de acuerdo. Respecto a la inclusión del alumnado de la localidad en San Roque, se observan diversos criterios, incluso hay quienes prefieren no responder debido a la falta de información en esta afirmación. Un

93% está de acuerdo en que la escuela se preocupa de que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos. Nuevamente se divide el criterio de que se permita el acceso y adaptación del nuevo alumnado pues muy de acuerdo lo está el 46,7% y otro tanto solamente está de acuerdo. Por último, la mayor parte de docentes (53%) sostiene que la escuela organiza grupos de aprendizaje para que todo el alumnado se sienta valorado, en ello diverge un 20% que no está de acuerdo y un tanto similar requiere de mayor información.

Tabla 6. Desarrollar una escuela para todos - estudiantes

De acuerdo a la percepción de los estudiantes		Frecuencia	Porcentaje
B.1.4. La escuela hace que sus edificios sean físicamente accesibles para todos.	Completamente de acuerdo	10	50,0
	De acuerdo	5	25,0
	En desacuerdo	1	5,0
	Necesito más información	4	20,0
	Total	20	100,0
B.1.5. Cuando el alumnado accede a la escuela por primera vez se le ayuda a adaptarse.	Completamente de acuerdo	14	70,0
	De acuerdo	2	10,0
	En desacuerdo	4	20,0
	Total	20	100,0



UNIVERSIDAD DE CUENCA

B.1.6. El cuerpo docente muestra igual interés por todos los grupos de aprendizaje.	Completamente de acuerdo	11	55,0
	De acuerdo	9	45,0
	Total	20	100,0

Fuente: Cuestionario para estudiantes

Elaborado por: Miriam Bernal y Andrea Chiriboga

Para los estudiantes la afirmación de que “la escuela hace que sus edificios sean físicamente accesibles para todos” es aceptado en un 50%, mientras que un 25% llega a afirmar que está de acuerdo simplemente otros requieren de mayor información. El 70% de los alumnos sostiene estar muy de acuerdo que cuando el alumnado accede a la escuela por vez primera es ayudado para adaptarse. A la afirmación de que el cuerpo docente muestre interés por todos los grupos e aprendizaje se observa que el 55% está completamente de acuerdo, aunque nuevamente hay un significativo 45% de alumnos que lleguen a estar de acuerdo simplemente.

Los docentes son muy críticos respecto al desarrollo de una escuela para todos, pues rara vez afirman estar completamente de acuerdo y en ocasiones

como la falta de organización de grupos de aprendizaje hay docentes que no están de acuerdo. Por su parte los estudiantes responden mayormente estar completamente de acuerdo, aunque advierten la existencia de la falta de interés de sus docentes por ciertos grupos.

3.5.2.1.1. Organizar el apoyo para atender a la diversidad

Tabla 7. Organizar el apoyo para atender a la diversidad - docentes

De acuerdo a la percepción de los docentes		Frecuencia	Porcentaje
B.2.1. Se coordinan todas las formas de apoyo.	De acuerdo	13	86,7
	En desacuerdo	2	13,3
	Total	15	100,0
B.2.2. Las actividades de desarrollo profesional ayudan al personal a atender a la diversidad del alumnado.	Completamente de acuerdo	2	13,3
	De acuerdo	10	66,7
	En desacuerdo	2	13,3
	Necesito más información	1	6,7
	Total	15	100,0
B.2.3. Las políticas relacionadas con “necesidades educativas	Completamente de acuerdo	2	13,3



UNIVERSIDAD DE CUENCA

especiales" son políticas de inclusión.	De acuerdo	10	66,7
	En desacuerdo	1	6,7
	Necesito más información	2	13,3
	Total	15	100,0
B.2.4. La evaluación de las necesidades educativas especiales y los apoyos se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todo el alumnado.	Completamente de acuerdo	3	20,0
	De acuerdo	11	73,3
	En desacuerdo	1	6,7
	Total	15	100,0
B.2.5. El apoyo a los alumnos que aprenden inglés como segunda lengua se coordina con el apoyo pedagógico.	Completamente de acuerdo	2	13,3
	De acuerdo	5	33,3
	En desacuerdo	4	26,7
	Necesito más información	4	26,7
	Total	15	100,0
B.2.6. El apoyo psicológico y emocional se vincula con las medidas de desarrollo del currículo y el apoyo pedagógico.	De acuerdo	13	86,7
	En desacuerdo	1	6,7
	Necesito más información	1	6,7
	Total	15	100,0
B.2.7. Se han reducido las prácticas de expulsión por motivos de disciplina.	Completamente de acuerdo	7	46,7
	De acuerdo	7	46,7
	En desacuerdo	1	6,7
	Total	15	100,0
B.2.8. Se ha reducido el ausentismo escolar.	Completamente de acuerdo	7	46,7
	De acuerdo	7	46,7
	En desacuerdo	1	6,7
	Total	15	100,0
B.2.9. Se han reducido las conductas de intimidación o de abuso de poder.	Completamente de acuerdo	9	60,0
	De acuerdo	6	40,0
	Total	15	100,0

Fuente: Cuestionario para docentes

Elaborado por: Miriam Bernal y Andrea Chiriboga

En lo que respecta al apoyo para entender la diversidad, se percibe que los docentes están de acuerdo en un 86,7% en la afirmación de que se coordina todas las formas de apoyo. Menos de acuerdo están en que las actividades ayudan al personal a entender a la diversidad y que hayan políticas de inclusión de acuerdo a las necesidades educativas especiales. También se muestran de acuerdo en que las necesidades educativas especiales y los apoyos se utilicen para reducir las barreras y en su lugar crear oportunidades de participación.

Existe 26% de docentes que señala que el apoyo a los alumnos que aprenden inglés como segunda lengua se coordine con el apoyo pedagógico, ello



también se advierte en quienes requieren más información para la pregunta formulada. Están de acuerdo en que el apoyo psicológico y emocional se vincule con las medidas de desarrollo del currículo y el apoyo pedagógico. Mayor aceptación tiene la afirmación de que se ha reducido las prácticas de expulsión por motivos de disciplina pues en ello están completamente de acuerdo el 47%; en un mismo porcentaje se hallan quienes señalen que se haya reducido el ausentismo escolar. La única afirmación en la que la mayoría está completamente de acuerdo es en que se haya reducido las conductas de intimidación o de abuso del poder.

Los docentes se muestran más de acuerdo en el hecho de que se haya organizado el apoyo para atender a la diversidad pues en varios aspectos señalan estar muy de acuerdo, sin embargo, sólo en uno de ellos la mayoría está completamente de acuerdo y es en que ya no existan prácticas de intimidación.

Tabla 8. Organizar el apoyo para atender a la diversidad - estudiantes

De acuerdo a la percepción de los estudiantes		Frecuencia	Porcentaje
B.2.7. Se han reducido las expulsiones por motivos de disciplina.	Completamente de acuerdo	7	35,0
	De acuerdo	8	40,0
	En desacuerdo	1	5,0
	Necesito más información	4	20,0
	Total	20	100,0
B.2.8. Se han reducido las barreras a la asistencia a clase.	Completamente de acuerdo	8	40,0
	De acuerdo	5	25,0
	En desacuerdo	3	15,0
	Necesito más información	4	20,0
	Total	20	100,0
B.2.9. Se han reducido las conductas de intimidación o abuso de poder.	Completamente de acuerdo	10	50,0
	De acuerdo	3	15,0
	En desacuerdo	4	20,0
	Necesito más información	3	15,0
	Total	20	100,0

Fuente: Cuestionario para estudiantes

Elaborado por: Miriam Bernal y Andrea Chiriboga

De su parte, los estudiantes coinciden en algunas afirmaciones de los docentes, como es que se haya reducido las expulsiones por motivos disciplinares o las conductas de intimidación por abuso del poder. Es necesario



señalar que los estudiantes se muestran muy de acuerdo que se hayan reducido las barreras de asistencia a clases.

Existe coincidencia en las versiones dadas tanto por docentes como por estudiantes respecto a la organización existente en la Escuela San Roque respecto a la atención a la diversidad pues sus prácticas se muestran muy favorables.

3.5.3. Dimensión C: Prácticas Inclusivas

Esta dimensión se refiere a que las prácticas educativas reflejen la cultura y las políticas inclusivas de la escuela. Tiene que ver con asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares promuevan la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridas por los estudiantes fuera de la escuela. La enseñanza y los apoyos se integran para “orquestrar” el aprendizaje y superar las barreras al aprendizaje y la participación. El personal moviliza recursos de la escuela y de las instituciones de la comunidad para mantener el aprendizaje activo de todos.

3.5.3.1. Orquestrar el proceso de aprendizaje

Tabla 9. Orquestrar el proceso de aprendizaje - docentes

De acuerdo a la percepción de los docentes		Frecuencia	Porcentaje
C.1.1. La planificación y el desarrollo de las clases responden a la diversidad del alumnado.	Completamente de acuerdo	5	33,3
	De acuerdo	9	60,0
	En desacuerdo	1	6,7
	Total	15	100,0
C.1.2. Las clases se hacen accesibles a todo el alumnado.	Completamente de acuerdo	3	20,0
	De acuerdo	11	73,3
	En desacuerdo	1	6,7
	Total	15	100,0
C.1.4. Se implica activamente al alumnado en su propio aprendizaje.	Completamente de acuerdo	4	26,7
	De acuerdo	10	66,7
	En desacuerdo	1	6,7
	Total	15	100,0
C.1.5. Los estudiantes aprenden de manera cooperativa.	Completamente de acuerdo	3	20,0
	De acuerdo	11	73,3
	En desacuerdo	1	6,7
	Total	15	100,0
C.1.6. La evaluación estimula los logros de todo el alumnado.	Completamente de acuerdo	5	33,3
	De acuerdo	9	60,0
	En desacuerdo	1	6,7



UNIVERSIDAD DE CUENCA

	Total	15	100,0
C.1.7. La disciplina en el aula se basa en el respeto mutuo.	Completamente de acuerdo	8	53,3
	De acuerdo	4	26,7
	En desacuerdo	3	20,0
	Total	15	100,0
C.1.8. El cuerpo docente planifica, revisa y enseña en colaboración.	Completamente de acuerdo	8	53,3
	De acuerdo	6	40,0
	En desacuerdo	1	6,7
	Total	15	100,0
C.1.9. El cuerpo docente se preocupa de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.	Completamente de acuerdo	8	53,3
	De acuerdo	7	46,7
	Total	15	100,0
C.1.10. Los profesionales de apoyo se preocupan de facilitar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.	Completamente de acuerdo	7	46,7
	De acuerdo	8	53,3
	Total	15	100,0
C.1.11. Los deberes para la casa contribuyen al aprendizaje de todos.	Completamente de acuerdo	4	26,7
	De acuerdo	11	73,3
	Total	15	100,0
C.1.12. Todo el alumnado participa en actividades complementarias y extraescolares.	Completamente de acuerdo	2	13,3
	De acuerdo	10	66,7
	En desacuerdo	1	6,7
	Necesito más información	2	13,3
	Total	15	100,0

Fuente: Cuestionario para docentes

Elaborado por: Miriam Bernal y Andrea Chiriboga

Para verificar si se ha orquestado correctamente el proceso de aprendizaje en el marco educativo se ha preguntado a propuesto afirmaciones para los docentes quienes nuevamente se muestran de acuerdo en la mayoría, en aspectos como que la planificación y el desarrollo de las clases respondan a la diversidad del alumnado, que las clases se hagan accesibles a todo el alumnado, se haya implicado activamente al alumnado en su propio aprendizaje, que los estudiantes aprendan de manera cooperativa, o que la evaluación estimule los logros de todo el alumnado. Respecto a la disciplina, se advierte que el 53% sostiene que se basa en el respeto mutuo, sin embargo, aquí aparece un 20% de docentes que se muestra en desacuerdo con esta afirmación, al parecer el cumplimiento de la disciplina se debe a otros factores. La mayoría de docentes se muestra muy de acuerdo en que planifica y enseña en colaboración con el cuerpo docente, del mismo modo que se preocupa en apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Los deberes contribuyen al aprendizaje de todos, así como participan de actividades



complementarias y extraescolares es una realidad con la que están de acuerdo.

Los docentes en cuanto a la planificación se muestran muy de acuerdo en que se esté orquestando el proceso de aprendizaje en varios aspectos, no obstante se entrevé que existen problemas disciplinarios que escapan al respeto mutuo.

Tabla 10. Orquestar el proceso de aprendizaje - estudiantes

De acuerdo a la percepción de los estudiantes		Frecuencia	Porcentaje
C.1.1. Las clases responden a la diversidad del alumnado.	Completamente de acuerdo	9	45,0
	De acuerdo	8	40,0
	En desacuerdo	1	5,0
	Necesito más información	2	10,0
	Total	20	100,0
C.1.3. Se enseña al alumnado a valorar a las personas que tienen un origen distinto al propio.	Completamente de acuerdo	14	70,0
	De acuerdo	5	25,0
	En desacuerdo	1	5,0
	Total	20	100,0
C.1.4. Se implica activamente al alumnado en su propio aprendizaje.	Completamente de acuerdo	12	60,0
	De acuerdo	3	15,0
	En desacuerdo	5	25,0
	Total	20	100,0
C.1.7. La disciplina en el aula se basa en el respeto mutuo.	Completamente de acuerdo	14	70,0
	De acuerdo	3	15,0
	En desacuerdo	2	10,0
	Necesito más información	1	5,0
	Total	20	100,0
C.1.9. El cuerpo docente se preocupa de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.	Completamente de acuerdo	13	65,0
	De acuerdo	3	15,0
	En desacuerdo	4	20,0
	Total	20	100,0
C.1.10. Los profesionales de apoyo se preocupan de facilitar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.	Completamente de acuerdo	9	45,0
	De acuerdo	6	30,0
	En desacuerdo	1	5,0
	Necesito más información	4	20,0
	Total	20	100,0
C.1.11. Los deberes para la casa contribuyen al aprendizaje de todos.	Completamente de acuerdo	15	75,0
	De acuerdo	5	25,0
	Total	20	100,0
C.1.12. Todo el alumnado participa en actividades complementarias y extraescolares.	Completamente de acuerdo	4	20,0
	De acuerdo	9	45,0
	En desacuerdo	3	15,0
	Necesito más información	4	20,0
	Total	20	100,0

Fuente: Cuestionario para estudiantes

Elaborado por: Miriam Bernal y Andrea Chiriboga



También se preguntó a los estudiantes lo referente a la orquestación de los aprendizajes, la cual nuevamente tiene una ratificación en el indicador muy de acuerdo en aspectos como que las clases respondan a la diversidad del alumnado, la valoración de las personas que tienen origen distinto al propio, la implicación del alumnado según su propio ritmo de aprendizaje, la disciplina basada en el respeto (aquí sólo un 10% no está de acuerdo). Muy de acuerdo están quienes sostienen que el docente se preocupa por apoyar la participación su alumnado, aunque aquí hay un 20% de alumnos que rechazan esta afirmación. También se conoce de profesionales de apoyo que se preocupan de facilitar el aprendizaje y al participación, así como afirmar que los deberes contribuyan a al aprendizaje de todas, finalmente confirman que el alumnado participa en actividades complementarias y extracurriculares.

Lo que se debe mejorar según la perspectiva de los estudiantes, en la pregunta cualitativa puesta al final del cuestionario, tienen que ver con tres perspectivas, la primera con los recursos, la segunda con la planificación y la tercera con los valores. Así quienes abogan por la implementación de mayores recursos, son los que solicitan "...rampas para los discapacitados, más juegos, áreas de recreación, espacios verdes, televisiones, más computadoras, más aulas, más espacio", respecto a la planificación se advierte que debe haber "más horas de educación física para el desarrollo motriz", finalmente, respecto a los valores señalan que se requiere de "mayor respeto, menos abuso, cooperación y trabajo mutuo"

**3.5.3.2. Movilizar recursos****Tabla 11. Movilizar recursos - docentes**

De acuerdo a la percepción de los docentes		Frecuencia	Porcentaje
C.2.1. Los recursos de la escuela se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión.	Completamente de acuerdo	2	13,3
	De acuerdo	8	53,3
	En desacuerdo	1	6,7
	Necesito más información	4	26,7
	Total	15	100,0
C.2.2. Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad.	Completamente de acuerdo	1	6,7
	De acuerdo	10	66,7
	En desacuerdo	4	26,7
	Total	15	100,0
C.2.3. Se aprovecha plenamente la experiencia del personal de la escuela.	Completamente de acuerdo	3	20,0
	De acuerdo	11	73,3
	En desacuerdo	1	6,7
	Total	15	100,0
C.2.4. La diversidad del alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje	Completamente de acuerdo	6	40,0
	De acuerdo	7	46,7
	En desacuerdo	2	13,3
	Total	15	100,0
C.2.5. El personal genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación.	Completamente de acuerdo	5	33,3
	De acuerdo	7	46,7
	En desacuerdo	2	13,3
	Necesito más información	1	6,7
	Total	15	100,0

Fuente: Cuestionario para docentes**Elaborado por:** Miriam Bernal y Andrea Chiriboga

En cuanto a la percepción de los docentes para movilizar recursos para la inclusión educativa, se advierte que hay un acuerdo para la distribución equitativa en el apoyo a la inclusión, se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad, se reconoce la diversidad del alumnado como un recurso de enseñanza y se genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación.

Los docentes, manifiestan que las prioridades que se deben atender son las de “aceptación individual y colectiva, fortalecer el autoestima, acceso al currículo, potenciar destrezas, evaluar destrezas y no contenidos.” También hay quienes dicen que se debe “adecuar la planificación de enseñanza al ritmo de



aprendizaje de los estudiantes, conocer sobre estrategias metodológicas para apoyar la enseñanza a la diversidad, conocer sobre programas de apoyo para trabajar con la diversidad.” Finalmente manifiestan que se debe “...motivar en forma constante los avances de los estudiantes, potencializar sus capacidades, lograr un ambiente de respeto y de calidez entre compañeros y maestros, educación integral.” Ellos, como se observa no hacen hincapié en los recursos que se deben mejorar, sino en las planificaciones adecuadas y los valores que deben prevalecer en el contexto inclusivo.

3.6. Resultados de las Percepciones de estudiantes y Padres de Familia

3.6.1. Percepción de los Estudiantes

Tabla 12. Percepción de los estudiantes a nivel general

De acuerdo a la percepción de los estudiantes a nivel general		Frecuencia	Porcentaje
Hombre	Hombre	16	53,3
	Mujer	14	46,7
	Total	30	100,0
1. Creo que esta es una buena escuela.	Completamente de acuerdo	25	83,3
	De acuerdo	4	13,3
	En desacuerdo	1	3,3
	Total	30	100,0
2. Esta escuela es la mejor de la zona.	Completamente de acuerdo	16	53,3
	De acuerdo	10	33,3
	En desacuerdo	4	13,3
	Total	30	100,0
3. Mi familia piensa que esta es una buena escuela.	Completamente de acuerdo	22	73,3
	De acuerdo	8	26,7
	Total	30	100,0
4. Me gustaría que hubiera el mismo número de niños y niñas en esta escuela.	Completamente de acuerdo	7	23,3
	De acuerdo	6	20,0
	En desacuerdo	15	50,0
	Necesito más información	2	6,7
	Total	30	100,0
5. Me gustaría que hubiera una mayor mezcla de alumnos de diferentes orígenes.	Completamente de acuerdo	20	66,7
	De acuerdo	6	20,0
	En desacuerdo	4	13,3
	Total	30	100,0
6. Me gustaría estudiar inglés.	Completamente de acuerdo	17	56,7
	De acuerdo	7	23,3
	En desacuerdo	6	20,0
	Total	30	100,0



UNIVERSIDAD DE CUENCA

7. Siento que hay un conflicto entre la vida de la casa y la de la escuela	Completamente de acuerdo	4	13,3
	De acuerdo	3	10,0
	En desacuerdo	21	70,0
	Necesito más información	2	6,7
	Total	30	100,0
8. Creo que los alumnos deberían poder conversar en clase en inglés.	Completamente de acuerdo	10	33,3
	De acuerdo	14	46,7
	En desacuerdo	5	16,7
	Necesito más información	1	3,3
	Total	30	100,0
9. Algunas veces los alumnos se dicen en clase cosas entre ellos en otra lengua para que no les entienda el profesor.	Completamente de acuerdo	4	13,3
	De acuerdo	2	6,7
	En desacuerdo	21	70,0
	Necesito más información	3	10,0
	Total	30	100,0
10. Creo que la organización para las duchas en educación física es satisfactoria.	Completamente de acuerdo	12	40,0
	De acuerdo	2	6,7
	En desacuerdo	7	23,3
	Necesito más información	9	30,0
	Total	30	100,0
11. Creo que el estado de los baños en esta escuela es satisfactorio.	Completamente de acuerdo	14	46,7
	De acuerdo	6	20,0
	En desacuerdo	10	33,3
	Total	30	100,0
12. Me sería muy útil que hubiera un armario donde pudiera dejar mis cosas.	Completamente de acuerdo	23	76,7
	De acuerdo	5	16,7
	En desacuerdo	1	3,3
	Necesito más información	1	3,3
	Total	30	100,0
13. Me siento incómodo/a en algunas clases debido a mis creencias religiosas.	Completamente de acuerdo	4	13,3
	De acuerdo	2	6,7
	En desacuerdo	22	73,3
	Necesito más información	2	6,7
	Total	30	100,0
14. Me preocupa meterme en problemas con las pandillas.	Completamente de acuerdo	15	50,0
	De acuerdo	4	13,3
	En desacuerdo	7	23,3
	Necesito más información	4	13,3
	Total	30	100,0
15. Los niños y las niñas se tratan con respeto en esta escuela.	Completamente de acuerdo	12	40,0
	De acuerdo	11	36,7
	En desacuerdo	7	23,3
	Total	30	100,0
16. Es más fácil mezclarse con alumnos del otro sexo dentro que fuera de la escuela.	Completamente de acuerdo	15	50,0
	De acuerdo	8	26,7
	En desacuerdo	5	16,7
	Necesito más información	2	6,7
	Total	30	100,0



UNIVERSIDAD DE CUENCA

17. Se trata al alumnado con discapacidad con respeto en esta escuela.	Completamente de acuerdo	19	63,3
	De acuerdo	3	10,0
	En desacuerdo	7	23,3
	Necesito más información	1	3,3
	Total	30	100,0
18. No se trata a nadie mal en esta escuela por el color de su piel.	Completamente de acuerdo	21	70,0
	De acuerdo	2	6,7
	En desacuerdo	6	20,0
	Total	29	96,7
Perdidos	Sistema	1	3,3
Total		30	100,0
19. Me puedo mezclar con estudiantes dentro de la escuela que no viven en la zona.	Completamente de acuerdo	17	56,7
	De acuerdo	9	30,0
	En desacuerdo	3	10,0
	Total	29	96,7
Perdidos	Sistema	1	3,3
Total		30	100,0
20. Me puedo mezclar con estudiantes que no viven en mi zona fuera de la escuela.	Completamente de acuerdo	15	50,0
	De acuerdo	6	20,0
	En desacuerdo	6	20,0
	Necesito más información	2	6,7
	Total	29	96,7
Perdidos	Sistema	1	3,3
Total		30	100,0
21. Siento que en esta escuela se respeta mi religión.	Completamente de acuerdo	23	76,7
	De acuerdo	5	16,7
	En desacuerdo	1	3,3
	Total	29	96,7
Perdidos	Sistema	1	3,3
Total		30	100,0
22. Siento que mi familia podría desaprobarme con quién me mezclo en la escuela.	Completamente de acuerdo	6	20,0
	De acuerdo	5	16,7
	En desacuerdo	15	50,0
	Necesito más información	3	10,0
	Total	29	96,7
Perdidos	Sistema	1	3,3
Total		30	100,0
23. No se trata mal a nadie por la procedencia de su familia.	Completamente de acuerdo	13	43,3
	De acuerdo	6	20,0
	En desacuerdo	9	30,0
	Necesito más información	1	3,3
	Total	29	96,7
Perdidos	Sistema	1	3,3
Total		30	100,0
24. Me he sentido intimidado en esta escuela durante el último trimestre.	Completamente de acuerdo	7	23,3
	De acuerdo	2	6,7
	En desacuerdo	17	56,7



UNIVERSIDAD DE CUENCA

	Necesito más información	3	10,0
	Total	29	96,7
Perdidos	Sistema	1	3,3
Total		30	100,0
25. Muchos estudiantes son intimidados en esta escuela.	Completamente de acuerdo	6	20,0
	De acuerdo	4	13,3
	En desacuerdo	18	60,0
	Necesito más información	1	3,3
	Total	29	96,7
Perdidos	Sistema	1	3,3
Total		30	100,0
26. El alumnado que está aprendiendo inglés como segunda lengua recibe la ayuda que necesita.	Completamente de acuerdo	21	70,0
	De acuerdo	7	23,3
	En desacuerdo	1	3,3
	Total	29	96,7
Perdidos	Sistema	1	3,3
Total		30	100,0
27. Cualquier estudiante puede recibir la ayuda de los profesores en las clases cuando la necesitan.	Completamente de acuerdo	27	90,0
	De acuerdo	1	3,3
	En desacuerdo	1	3,3
	Total	29	96,7
Perdidos	Sistema	1	3,3
Total		30	100,0
28. Los estudiantes reciben ayuda de otros estudiantes en las clases.	Completamente de acuerdo	19	63,3
	De acuerdo	6	20,0
	En desacuerdo	4	13,3
	Total	29	96,7
Perdidos	Sistema	1	3,3
Total		30	100,0
29. Tengo un lugar para hacer los deberes en casa.	Completamente de acuerdo	22	73,3
	De acuerdo	5	16,7
	En desacuerdo	2	6,7
	Total	29	96,7
Perdidos	Sistema	1	3,3
Total		30	100,0
30. Cuando quiero puedo hacer los deberes en la escuela.	Completamente de acuerdo	5	16,7
	De acuerdo	4	13,3
	En desacuerdo	15	50,0
	Necesito más información	5	16,7
	Total	29	96,7
Perdidos	Sistema	1	3,3
Total		30	100,0
31. Creo que el cuerpo docente y el alumnado se llevan bien.	Completamente de acuerdo	17	56,7
	De acuerdo	6	20,0
	En desacuerdo	3	10,0
	Necesito más información	3	10,0



UNIVERSIDAD DE CUENCA

	Total	29	96,7
Perdidos	Sistema	1	3,3
Total		30	100,0
32. Creo que el cuerpo docente pone más interés en el alumnado que tiene las notas más altas.	Completamente de acuerdo	6	20,0
	De acuerdo	4	13,3
	En desacuerdo	16	53,3
	Necesito más información	2	6,7
	Total	28	93,3
Perdidos	Sistema	2	
Total		30	100,0

Fuente: Cuestionario para estudiantes

Elaborado por: Miriam Bernal y Andrea Chiriboga

Se seleccionó un grupo de 30 estudiantes y se les pidió que respondiesen la percepción a nivel general sobre la inclusión de su escuela, este grupo estuvo conformado por un 53% de hombres y un 47% de mujeres. Ellos respondieron lo positivamente a la mayoría de indicadores. Así dicen estar completamente de acuerdo en que la escuela es buena, se encuentra en una buena zona, una opinión favorable de la familia, pretenden mayor mezcla de alumnos de orígenes diversos, quisieran estudiar una lengua distinta, armonía entre escuela y hogar, la organización, aseo, tolerancia y respeto religioso, respeto, interrelación entre los sexos, respeto a alumnos incluidos, respeto igualitario, ayuda para aprender por parte del profesorado y estudiantes, espacio en casa para hacer los deberes y ven que se llevan bien docentes y alumnos. Sin embargo, no deja de preocupar que el 20% de los padres de familia, según dicen sus hijos, desapruében con quien se junta su hijo/a en la escuela o que un porcentaje similar se sienta intimidado. Un 20% de alumnos también sostiene que los docentes tienen preferencias por los alumnos con buenas notas.

Las cosas que les gustaría cambiar a los estudiantes tienen que ver con aspectos físicos recreativos, a saber: un parque grande, televisiones, parqueo para bicicletas, patios, aulas grandes, botellón de agua. También hay quienes piden más respeto con los pequeños, pues la palabra “niños malos” se repite por más de una ocasión, también piden que las profesoras “sean buenas”, otros piden “trabajos grupales y recursos didácticos”, “menos malas palabras”.



Tabla 13. Percepción de estudiantes de 4º a 6º año EGB

De acuerdo a la percepción de los estudiantes de 4to a 6to año de EGB		Frecuencia	Porcentaje
Sexo	Hombre	10	35,7
	Mujer	17	60,7
	Total	27	96,4
Perdidos	Sistema	1	3,6
Total		28	100,0
Curso	4to de EGB	10	35,7
	5to de EGB	10	35,7
	6to de EGB	8	28,6
	Total	28	100,0
1. Algunas veces hago el trabajo de clase en parejas con un amigo o amiga.	Completamente de acuerdo	24	85,7
	De acuerdo	4	14,3
	Total	28	100,0
2. Algunas veces mi clase se divide en grupos para trabajar.	Completamente de acuerdo	24	85,7
	De acuerdo	3	10,7
	En desacuerdo	1	3,6
	Total	28	100,0
3. Ayudo a mis amigos en su trabajo cuando se quedan atascados/as.	Completamente de acuerdo	20	71,4
	De acuerdo	6	21,4
	En desacuerdo	2	7,1
	Total	28	100,0
4. Mis amigos me ayudan en mi trabajo cuando me quedo atascado/a.	Completamente de acuerdo	23	82,1
	De acuerdo	3	10,7
	En desacuerdo	2	7,1
	Total	28	100,0
5. Ponen mi trabajo en las paredes para que los demás lo vean.	Completamente de acuerdo	22	78,6
	De acuerdo	4	14,3
	En desacuerdo	2	7,1
	Total	28	100,0
6. A mi profesor/a le gusta escuchar mis ideas.	Completamente de acuerdo	24	85,7
	De acuerdo	2	7,1
	En desacuerdo	2	7,1
	Total	28	100,0
7. A mi profesor/a le gusta ayudarme en mi trabajo.	Completamente de acuerdo	25	89,3
	De acuerdo	3	10,7
	Total	28	100,0
8. Me gusta ayudar a mi profesor/a cuando tiene que hacer un trabajo.	Completamente de acuerdo	19	67,9
	De acuerdo	5	17,9
	En desacuerdo	4	14,3
	Total	28	100,0
10. Algunos niños y niñas de mi clase llaman a los demás con nombres desagradables.	Completamente de acuerdo	3	10,7
	De acuerdo	8	28,6
	En desacuerdo	17	60,7
	Total	28	100,0
11. Algunas veces soy intimidado/a en el patio.	Completamente de acuerdo	5	17,9
	De acuerdo	4	14,3



UNIVERSIDAD DE CUENCA

	En desacuerdo	19	67,9
	Total	28	100,0
12. Cuando me siento triste en la escuela hay siempre un adulto que se preocupa por mí.	Completamente de acuerdo	22	78,6
	De acuerdo	4	14,3
	En desacuerdo	2	7,1
	Total	28	100,0
13. Cuando los niños y niñas de mi clase se pelean, el profesor/a lo arregla de forma justa.	Completamente de acuerdo	25	89,3
	De acuerdo	2	7,1
	En desacuerdo	1	3,6
	Total	28	100,0
14. Creo que tener escritas las metas del trimestre me ayuda a mejorar mi trabajo.	Completamente de acuerdo	17	60,7
	De acuerdo	3	10,7
	En desacuerdo	2	7,1
	Necesito más información	6	21,4
	Total	28	100,0
15. Algunas veces mi profesor/a me deja elegir el trabajo que hacer.	Completamente de acuerdo	20	71,4
	De acuerdo	3	10,7
	En desacuerdo	4	14,3
	Necesito más información	1	3,6
	Total	28	100,0
16. Me siento contento/a conmigo mismo/a cuando he hecho un buen trabajo.	Completamente de acuerdo	26	92,9
	De acuerdo	2	7,1
	Total	28	100,0
17. Cuando tengo deberes para la casa, normalmente entiendo lo que tengo que hacer.	Completamente de acuerdo	20	71,4
	De acuerdo	8	28,6
	Total	28	100,0
18. A mi profesor/a le gusta que le cuente lo que hago en casa.	Completamente de acuerdo	20	71,4
	De acuerdo	2	7,1
	En desacuerdo	4	14,3
	Necesito más información	2	7,1
	Total	28	100,0
19. Mi familia piensa que esta es una buena escuela.	Completamente de acuerdo	26	92,9
	De acuerdo	2	7,1
	Total	28	100,0
20. Si no he ido a clase mi profesor/a me pregunta dónde he estado.	Completamente de acuerdo	23	82,1
	De acuerdo	3	10,7
	En desacuerdo	2	7,1
	Total	28	100,0

Fuente: Cuestionario para estudiantes

Elaborado por: Miriam Bernal y Andrea Chiriboga

Se preguntó a los estudiantes de cuarto, quinto y sexto año respecto a su percepción dentro de su aula, la muestra de niños estuvo integrada por 28 niños con un 60,7% de niños y la diferencia de niñas. Ellos están completamente de acuerdo en actividades como el trabajo en parejas o con amigos, el trabajo en grupos, la ayuda a los compañeros que menos pueden,



exposición de trabajos para que todos vean, escuchar ideas de los profesores, ayuda del y hacia profesor. Por su parte, muestran que el ambiente es positivo al negar que haya intimidación o apodos desagradables. Se percibe que los estudiantes sienten que si hay preocupación de los adultos por su situación, tienen metas adecuadas, se sienten alegres consigo mismos y tienen gusto por compartir sus actividades de casa en la escuela.

Entre las cosas que les agradaría cambiar de la escuela, se encuentran: el patio, el aula, la decoración, las canchas, la implementación de una piscina, el mejoramiento del refrigerio, entre otros. Respecto a cuestiones de planificación, ellos sostienen que se debe mejorar la matemática, la cultura estética, la práctica de reglas, la limpieza, jornadas deportivas, las explicaciones de los docentes, la falta de música, entre otros. No deja de sorprender que al menos 6 niños hayan señalado que no les gusta que les peguen, lo cual debe ser motivo de profunda preocupación por parte de las autoridades y docentes del establecimiento. Otra cosa que se advierte es que hay un abuso generalizado de los niños grandes hacia los pequeños pues estos últimos se queja de que haya un abuso.

Tabla 14. Percepción de estudiantes de 6º, 7º y 8º EGB

De acuerdo a la percepción de los estudiantes de 6to, 7mo y 8vo año de EGB		Frecuencia	Porcentaje
Sexo	Hombre	10	33,3
	Mujer	20	66,7
	Total	30	100,0
Curso	6to de EGB	10	33,3
	7mo de EGB	10	33,3
	8vo de EGB	10	33,3
	Total	30	100,0
1. En las clases suelo trabajar con otros alumnos en parejas y en grupos pequeños.	Completamente de acuerdo	23	76,7
	De acuerdo	5	16,7
	En desacuerdo	1	3,3
	Necesito más información	1	3,3
	Total	30	100,0
2. Disfruto de la mayoría de mis clases.	Completamente de acuerdo	14	46,7



UNIVERSIDAD DE CUENCA

	De acuerdo	15	50,0
	En desacuerdo	1	3,3
	Total	30	100,0
3. Cuando tengo un problema con mi trabajo, pido ayuda a mis profesores.	Completamente de acuerdo	20	66,7
	De acuerdo	8	26,7
	En desacuerdo	2	6,7
	Total	30	100,0
5. Mis amigos me ayudan en clase cuando me estanco en mi trabajo.	Completamente de acuerdo	17	56,7
	De acuerdo	8	26,7
	En desacuerdo	5	16,7
	Total	30	100,0
6. Tener un profesor de apoyo en algunas de mis clases me ayuda en mi aprendizaje.	Completamente de acuerdo	20	66,7
	De acuerdo	8	26,7
	En desacuerdo	1	3,3
	Necesito más información	1	3,3
	Total	30	100,0
7. En las clases, los profesores están interesados en escuchar mis ideas.	Completamente de acuerdo	18	60,0
	De acuerdo	11	36,7
	En desacuerdo	1	3,3
	Total	30	100,0
8. Al profesorado no le importa que cometa errores en mi trabajo si he intentado hacerlo lo mejor posible.	Completamente de acuerdo	12	40,0
	De acuerdo	15	50,0
	En desacuerdo	2	6,7
	Necesito más información	1	3,3
	Total	30	100,0
9. Se expone mi trabajo en las paredes del centro.	Completamente de acuerdo	13	43,3
	De acuerdo	12	40,0
	En desacuerdo	3	10,0
	Necesito más información	2	6,7
	Total	30	100,0
10. El personal de esta escuela es amable conmigo.	Completamente de acuerdo	23	76,7
	De acuerdo	7	23,3
	Total	30	100,0
11. Creo que los profesores son justos cuando castigan a un alumno.	Completamente de acuerdo	15	50,0
	De acuerdo	10	33,3
	En desacuerdo	4	13,3
	Necesito más información	1	3,3
	Total	30	100,0



UNIVERSIDAD DE CUENCA

12. Creo que los profesores son justos cuando premian o alaban a un alumno.	Completamente de acuerdo	14	46,7
	De acuerdo	9	30,0
	En desacuerdo	6	20,0
	Necesito más información	1	3,3
	Total	30	100,0
13. Creo que a algunos profesores les gustan determinados alumnos más que otros.	Completamente de acuerdo	7	23,3
	De acuerdo	6	20,0
	En desacuerdo	16	53,3
	Necesito más información	1	3,3
	Total	30	100,0
14. Cuando me dan deberes para la casa, generalmente entiendo lo que tengo que hacer.	Completamente de acuerdo	18	60,0
	De acuerdo	10	33,3
	En desacuerdo	2	6,7
	Total	30	100,0
15. Generalmente hago los deberes que me mandan.	Completamente de acuerdo	19	63,3
	De acuerdo	9	30,0
	En desacuerdo	1	3,3
	Necesito más información	1	3,3
	Total	30	100,0
16. Me gusta estar en la escuela la mayoría del tiempo.	Completamente de acuerdo	17	56,7
	De acuerdo	11	36,7
	En desacuerdo	2	6,7
	Total	30	100,0
17. Esta es la escuela a la que quería venir cuando terminé mi educación primaria.	Completamente de acuerdo	21	70,0
	De acuerdo	6	20,0
	En desacuerdo	3	10,0
	Total	30	100,0
18. De todos los centros de secundaria, yo creo que este es el mejor.	Completamente de acuerdo	15	50,0
	De acuerdo	12	40,0
	En desacuerdo	3	10,0
	Total	30	100,0
19. Mi familia piensa que esta es una buena escuela.	Completamente de acuerdo	25	83,3
	De acuerdo	3	10,0
	En desacuerdo	2	6,7
	Total	30	100,0
20. Es bueno tener estudiantes de diferentes orígenes en esa escuela.	Completamente de acuerdo	19	63,3
	De acuerdo	9	30,0
	En desacuerdo	2	6,7



UNIVERSIDAD DE CUENCA

	Total	30	100,0
21. Cualquier estudiante que vive cerca de esta escuela es aceptado.	Completamente de acuerdo	19	63,3
	De acuerdo	8	26,7
	En desacuerdo	2	6,7
	Necesito más información	1	3,3
	Total	30	100,0
22. Si realmente te portas mal en esta escuela te mandarían a casa.	Completamente de acuerdo	3	10,0
	De acuerdo	9	30,0
	En desacuerdo	15	50,0
	Necesito más información	3	10,0
	Total	30	100,0
23. La escuela tiene razón cuando envía a casa a un alumno que se ha portado mal.	Completamente de acuerdo	14	46,7
	De acuerdo	5	16,7
	En desacuerdo	9	30,0
	Necesito más información	2	6,7
	Total	30	100,0
25. Me preocupa que me pongan sobrenombres en la escuela.	Completamente de acuerdo	12	40,0
	De acuerdo	7	23,3
	En desacuerdo	9	30,0
	Necesito más información	2	6,7
	Total	30	100,0
26. Me preocupa que me intimiden en la escuela.	Completamente de acuerdo	14	46,7
	De acuerdo	3	10,0
	En desacuerdo	10	33,3
	Necesito más información	3	10,0
	Total	30	100,0
27. Si alguien me intimidara se lo diría a un profesor o profesora.	Completamente de acuerdo	23	76,7
	De acuerdo	5	16,7
	En desacuerdo	2	6,7
	Total	30	100,0
28. En la hora del patio, después del almuerzo, a veces me uno a un grupo o practico deportes.	Completamente de acuerdo	14	46,7
	De acuerdo	10	33,3
	En desacuerdo	5	16,7
	Necesito más información	1	3,3
	Total	30	100,0
29. Al salir de la escuela, a veces me uno a un grupo o practico deportes.	Completamente de acuerdo	11	36,7
	De acuerdo	11	36,7
	En desacuerdo	7	23,3
	Necesito más información	1	3,3



UNIVERSIDAD DE CUENCA

	Total	30	100,0
30. En la hora del almuerzo, hay lugares en la escuela donde me siento a gusto.	Completamente de acuerdo	18	60,0
	De acuerdo	9	30,0
	En desacuerdo	3	10,0
	Total	30	100,0
31. Me siento cómodo con mi profesor/ a.	Completamente de acuerdo	20	66,7
	De acuerdo	7	23,3
	En desacuerdo	3	10,0
	Total	30	100,0
32. Le agrado a mi profesor/a.	Completamente de acuerdo	16	53,3
	De acuerdo	10	33,3
	En desacuerdo	2	6,7
	Necesito más información	2	6,7
	Total	30	100,0
33. Si he estado fuera de la escuela por un día, mi tutor quiere saber dónde he estado.	Completamente de acuerdo	19	63,3
	De acuerdo	4	13,3
	En desacuerdo	7	23,3
	Total	30	100,0

Fuente: Cuestionario para estudiantes

Elaborado por: Miriam Bernal y Andrea Chiriboga

Así mismo, se preguntó a 30 estudiantes de 6to, 7mo y 8vo años de EGB la percepción dentro de la clase y se advirtió aspectos positivos que deben mantenerse y en algunos casos fortalecerse en contraposición con otros de índole negativa. La muestra de estos niños se compuso por un 66,7% de mujeres. Entre los aspectos positivos se ve que trabajan en parejas, disfrutan de sus clases, hay apoyo de los profesores en los trabajos, ayuda de los compañeros, los profesores los escuchan, tolerancia con las equivocaciones, personal amable, claridad en las tareas, ven con buenos ojos tanto ellos como los padres de familia a la escuela, consideran bueno que hayan estudiantes de distintos orígenes en la escuela, sienten al profesor como a un protector, se sienten a gusto en actividades fuera del aula con los compañeros o el profesor. Por su parte, los aspectos negativos tienen que ver con algunas afirmaciones



positivas que fueron mal recibidas por algunos estudiantes. Por ejemplo, el 23% dice que si falta el docente no sabe por qué faltó y no muestra interés en saberlo, en un mismo porcentaje se observa que el profesor tiene preferencias por cierto grupo de estudiantes y un 20% cuestiona al profesor como alguien justo. El 30% coincide que los alumnos que se comportan mal deberían ir a la casa y un 46% señala que aquello es justo pues la escuela tiene razón en hacerlo.

El listado de sugerencias que realizan los estudiantes para la escuela va desde cuestiones meramente materiales hasta aspectos axiomáticos. Unos desean tener una cancha de fútbol, espacios para hacer deporte, aulas más grandes, música en los recreos, orden y limpieza. Otros piden mayor control disciplinario para que no haya abuso, insulto de unos a otros. Sólo un caso dice que no cambiaría nada.

3.6.2. Percepción de los Padres de familia

Tabla 15. Percepción de los Padres de Familia

		Frecuencia	Porcentaje
Curso		8	32,0
	4to de EGB	4	16,0
	5to de EGB	4	16,0
	6to de EGB	5	20,0
	7to de EGB	2	8,0
	8to de EGB	2	8,0
	Total	25	100,0
1. De entre las escuelas locales, yo quería que mi(s) hijo(s/as) viniera(n) a esta.	Completamente de acuerdo	3	12,0
	De acuerdo	12	48,0
	En desacuerdo	2	8,0
	Total	17	68,0
Perdidos	Sistema	8	32,0
Total		25	100,0
2. Mi(s) hijo(s/as) quería(n) venir a esta escuela.	Completamente de acuerdo	3	12,0
	De acuerdo	13	52,0
	En desacuerdo	1	4,0
	Total	17	68,0
Perdidos	Sistema	8	32,0
Total		25	100,0



UNIVERSIDAD DE CUENCA

3. La información que se me proporcionó cuando mi(s) hijo(s/as) vino (vinieron) por primera vez a la escuela fue excelente.	Completamente de acuerdo	3	12,0
	De acuerdo	13	52,0
	En desacuerdo	1	4,0
	Total	17	68,0
Perdidos	Sistema	8	32,0
Total		25	100,0
4. La escuela me mantiene informado/a de los cambios del niño	Completamente de acuerdo	2	8,0
	De acuerdo	13	52,0
	En desacuerdo	2	8,0
	Total	17	68,0
Perdidos	Sistema	8	32,0
Total		25	100,0
5. Creo que la escuela me mantiene bien informado/a sobre el progreso de mi(s) hijo(as)	Completamente de acuerdo	2	8,0
	De acuerdo	12	48,0
	En desacuerdo	3	12,0
	Total	17	68,0
Perdidos	Sistema	8	32,0
Total		25	100,0
6. Creo que el cuerpo docente es amable conmigo y con otras familias.	Completamente de acuerdo	2	8,0
	De acuerdo	13	52,0
	En desacuerdo	2	8,0
	Total	17	68,0
Perdidos	Sistema	8	32,0
Total		25	100,0
7. Cuando estoy preocupado/a acerca del progreso de mi(s) hijo(s/as), sé con quién comunicarme.	Completamente de acuerdo	2	8,0
	De acuerdo	11	44,0
	En desacuerdo	4	16,0
	Total	17	68,0
Perdidos	Sistema	8	32,0
Total		25	100,0
8. Si comento con el cuerpo docente las preocupaciones que tengo respecto al progreso de mi(s) hijo(s/as), tengo la seguridad de que mis opiniones serán tomadas en serio.	Completamente de acuerdo	1	4,0
	De acuerdo	11	44,0
	En desacuerdo	5	20,0
	Total	17	68,0
Perdidos	Sistema	8	32,0
Total		25	100,0
9. La escuela proporciona información clara sobre cómo puedo ayudar a mi(s) hijo(s/as) con sus deberes para la casa.	Completamente de acuerdo	1	4,0
	De acuerdo	11	44,0
	En desacuerdo	5	20,0
	Total	17	68,0
Perdidos	Sistema	8	32,0
Total		25	100,0
10. Mi(s) hijo(s/as) disfruta(n) de estar en esta escuela.	Completamente de acuerdo	1	4,0
	De acuerdo	12	48,0



UNIVERSIDAD DE CUENCA

	En desacuerdo	2	8,0
	Necesito más información	2	8,0
	Total	17	68,0
Perdidos	Sistema	8	32,0
Total		25	100,0
11. Creo que el cuerpo docente trabaja más duro para ayudar a algunos alumnos que a otros.	Completamente de acuerdo	1	4,0
	De acuerdo	15	60,0
	En desacuerdo	1	4,0
	Total	17	68,0
Perdidos	Sistema	8	32,0
Total		25	100,0
12. Todos los niños, niñas y jóvenes que viven en la localidad son acogidos en la escuela.	Completamente de acuerdo	1	4,0
	De acuerdo	13	52,0
	En desacuerdo	3	12,0
	Total	17	68,0
Perdidos	Sistema	8	32,0
Total		25	100,0
13. Todas las familias son igualmente valoradas independientemente de su origen.	Completamente de acuerdo	1	4,0
	De acuerdo	14	56,0
	En desacuerdo	2	8,0
	Total	17	68,0
Perdidos	Sistema	8	32,0
Total		25	100,0
14. La intimidación es un problema en la escuela.	En desacuerdo	17	68,0
Perdidos	Sistema	8	32,0
Total		25	100,0
15. Si un alumno se comporta mal está bien que lo envíen a casa.	De acuerdo	7	28,0
	En desacuerdo	8	32,0
	Necesito más información	2	8,0
	Total	17	68,0
Perdidos	Sistema	8	32,0
Total		25	100,0
16. Si un alumno está constantemente portándose mal, deberían expulsarlo permanentemente de la escuela.	De acuerdo	7	28,0
	En desacuerdo	9	36,0
	Necesito más información	1	4,0
	Total	17	68,0
Perdidos	Sistema	8	32,0
Total		25	100,0
17. Mi(s) hijo(s/as) participa (n) regularmente con otros compañeros en actividades que se realizan después del almuerzo y al salir de la escuela.	Completamente de acuerdo	1	4,0
	De acuerdo	16	64,0
	Total	17	68,0
Perdidos	Sistema	8	32,0
Total		25	100,0
18. Antes de realizar cambios en la escuela se pregunta la	De acuerdo	7	28,0
	En desacuerdo	10	40,0



UNIVERSIDAD DE CUENCA

opinión de la familia.	Total	17	68,0
Perdidos	Sistema	8	32,0
Total		25	100,0
19. La familia que se involucra ayudando en la escuela es más valorada por el cuerpo docente que aquella que no se involucra.	De acuerdo	3	12,0
	En desacuerdo	13	52,0
	Necesito más información	1	4,0
	Total	17	68,0
Perdidos	Sistema	8	32,0
Total		25	100,0
20. El cuerpo docente motiva a todos los alumnos a que progresen lo más posible, no sólo a aquellos que tienen más capacidades.	Completamente de acuerdo	1	4,0
	De acuerdo	11	44,0
	En desacuerdo	5	20,0
	Total	17	68,0
Perdidos	Sistema	8	32,0
Total		25	100,0

Fuente: Cuestionario para padres de familia

Elaborado por: Miriam Bernal y Andrea Chiriboga

El grupo de padres de familia estuvo conformado por padres desde 4to a 8vo año de EGB. Se les preguntó cómo perciben el ambiente de la escuela y resulta que fueron los más críticos pues en ningún caso se obtuvo una respuesta mayoritaria donde estén completamente de acuerdo a no ser que sea para juzgar a la escuela. El 48% sólo está de acuerdo en que su hijo vaya a esa escuela y el 52% muestra acuerdo en que sus hijos querían venir a esta escuela. La información proporcionada tiene un nivel de acuerdo, así como la información que se mantiene. Bajo este mismo indicador, los padres de familia hablan de la amabilidad con ellos, incluso cuando manifiestan que se encuentran preocupados por su rendimiento. Están también de acuerdo en que los docentes trabajan más duro para unos alumnos que otros considerando que las familias son valoradas independientemente de su origen, incluso si no ayudan en la escuela. Los hijos participan con los compañeros en actividades después del almuerzo. El 68% dice que no existe intimidación en la escuela.

Opuestamente a lo anterior, hay un grupo de padres de familia que observa en un 40% que los cambios que se realizan en el establecimiento no se consulten con los padres de familia, un 28% está de acuerdo en que se mande a casa a los estudiantes que se portan mal y que se los expulse. Por su parte el 20, cree que el profesor no proporciona información clara para ayudar en los deberes de



UNIVERSIDAD DE CUENCA

sus hijos y un mismo porcentaje dice que el docente tiene preferencias para estimular a los estudiantes que tienen más capacidades, es decir, no motiva a todos para que progresen por igual.

Entre sus observaciones para cambiar dentro de la escuela, se encuentran las siguientes: “ayuda en los deberes y mandar muchos”, “atención a los padres”, “más explicaciones en los deberes”. Aquellos que tuvieron observaciones, las hicieron sobre todo en los deberes.



CONCLUSIONES

De acuerdo a los objetivos, tanto el general como los específicos, se establecen las siguientes conclusiones a las que se ha llegado una vez finalizado el proceso de investigación:

- Se ha podido evaluar de manera correcta el proceso de inclusión que se da en el Centro Educativo San Roque. Gracias a los resultados ofrecidos por las encuestas se puede ver que existe una gran apertura y aceptación; sin embargo falta herramientas y capacitación.
- Gracias a un minucioso trabajo de investigación bibliográfica se ha podido encontrar sustento teórico a los procesos inclusivos que se suscitan en el Centro Educativo San Roque. Alrededor de los capítulos del marco teórico se puede encontrar dicho sustento que justifica el proceso que se vive en la institución, en parte alejado de los procesos gubernamentales.
- Entre las principales barreras que se ha podido detectar para los niños incluidos en el sistema regular de la escuela San Roque, encontramos que necesitan una acomodación curricular acorde a su ritmo de aprendizaje. Además, el trabajo conjunto también se presenta como una barrera para ellos.
- Para los estudiantes y docentes de este Centro Educativo existen algunas necesidades que se deberían cubrir para mejorar la experiencia educativa. Sobre todo, hacen hincapié en los recursos, para facilitar espacios de esparcimiento como un parque o una sala con televisión. Además de esto, también se han enfocado en las encuestas en mejorar el trato de los valores y la planificación realizada al principio del año escolar.



RECOMENDACIONES

- La inclusión tiene una buena apertura dentro de la institución estudiada, sin embargo, existen algunos aspectos de carácter pedagógico que los docentes deben tomar en cuenta y que el directivo debería impulsar para que el cuerpo docente esté mejor preparado.
- El sustento teórico propuesto para comprender la educación inclusiva en la escuela San Roque no es suficiente para justificar que el proceso sea pertinente. La institución, en manos de su director, deberían apegarse más a los programas que han confirmado su factibilidad, entre los cuales se encuentran los propuestos por los organismos de control educativo nacional.
- Lo que parecen necesitar o estudiantes incluidos dentro del Centro Educativo San Roque con un sistema regular de educación, es una acomodación curricular, por lo que los docentes deben trabajar en este aspecto sobremanera, poniendo mayor énfasis en facilitar los conocimientos para los estudiantes con un ritmo más lento.
- Con respecto a los recursos, es obligación del directivo realizar una planificación de gastos de acuerdo a las necesidades de los estudiantes, tomando en cuenta lo que ellos consideran que hace falta al establecimiento. Además, el directivo debe impulsar a los docentes a trabajar con mayor ahínco en la elaboración de las planificaciones curriculares anuales.
- Finalmente, a nivel general es recomendable considerar los resultados contenidos en el presente trabajo de investigación para continuar con el estudio de la inclusión educativa, como por ejemplo llevar a cabo la aplicación del Index para una nueva prueba, con el fin de que se vayan perfeccionando ciertos aspectos que aún pueden estar fallando.



BIBLIOGRAFÍA

- Baez, R., Cueva, A., & Mejía, L. (1997). *Ecuador, pasado y presente*. Colección Ensayo.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación Emocional y Bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Blanco, R. (24 de mayo de 2006). *La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy*. (Reice, Editor) Recuperado el febrero de 2014, de ¿Por qué hablamos de inclusión en educación?: http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1_hm.htm
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Índex de inclusió*n. Bristol: CSIE.
- Clavijo, M. R. (22 de 10 de 2013). Educaió
- n Inclusiva. (A. Chiriboga, Entrevistador)
- Consejo General de Educación. (2011). *Orientaciones curriculares para la modalidad de educación especial*. (M. d. adicciones, Editor, & G. d. Rios, Productor) Recuperado el febrero de 2014, de http://www.entrerios.gov.ar/CGE/normativas/resoluciones_cge/2011/0304-11_CGE_orientacion_curricular_especial.PDF
- Dirección de Educación Especial. (2010). *Orientaciones Curriculares para la Modalidad de Educación Especial, documento II*. Obtenido de www.aprender.entrerios.edu.ar/recursos/recurso.php?id=66
- Estrella, P., & Sanchez, C (02 de Noviembre de 2013). Entrevista al responsable del proceso de inclusión en la Escuela San Roque. (A. Chiriboga, & M. Bernal, Entrevistadores)
- García, E. (2011). *La formación de profesionales*. Barcelona: http://www.oei.es/docentes/articulos/formacion_profesionales_educacion_inclusiva_teske.pdf.
- Homad, G. E. (2008). INCLUSIÓN EDUCATIVA. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1.



Iglesias Alvis, O. (julio de 2008). *Estructura, redes, rituales de la comunidad indígena*. Obtenido de gredos.usal.es/.../DSC_Estructura,%20redes,%20rituales%20comunidad

Ministerio de Educación de Ecuador. (2011). *Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica 2010*. Quito: Ministerio de Educación de Ecuador.

Naciones Unidas, Centro de Información. (25 de 04 de 2007). <http://www.cinu.org.mx/temas/desarrollo/dessocial/integracion/ares2856xvi.htm>.

Narvaez Tapia, E. (s.f.). *Estado Ecuatoriano ante las discapacidades*. Obtenido de <http://www.monografias.com/trabajos89/estado-ecuatoriano-discapacidades/estado-ecuatoriano-discapacidades.shtml>

Oliveira, A. (2004). *Formación de profesores en educación especial*. Sao Paulo: Edufcar.

ONU. (1986). *La ONU y las personas con discapacidad*. Recuperado el 23 de Septiembre de 2013, de <http://www.un.org/spanish/esa/social/disabled/dis50y60.htm>

Reta, A. (s.f.). *Educación Especial*. Obtenido de amaiars.wordpress.com/contenidos/adaptaciones-curriculares

Rural poverty portal. (julio de 2009). Obtenido de La pobreza rural en Ecuador: <http://www.ruralpovertyportal.org/country/home/tags/ecuador>

Sánchez, P. (1999). *Atención a la diversidad*. Murcia: EUNED.

UNESCO. (2009). *Directrices sobre Políticas de Inclusión en la Educación*. En UNESCO, *Directrices sobre Políticas de Inclusión en la Educación* (pág. 8). Paris: Printed in France.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

UNICEF. (s.f.). *El Plan Decenal de Educación 2006*. Obtenido de www.unicef.org/.../nacionalidades_y_pueblos_indigenas_web_Parte3.pdf.

..



UNIVERSIDAD DE CUENCA

ANEXOS

Anexo 1. Diseño de tesis aprobado

UNIVERSIDAD DE CUENCA

Facultad de Psicología

Diseño de tesis

Tema:

Evaluación del Proceso de Educación Inclusiva en Niños de
Educación General Básica

Tutor:

Master William Ortiz

Integrantes:

Andrea Chiriboga
Miriam Bernal

Año Lectivo:

2012-2013



1. TEMA

Evaluación del proceso de Educación Inclusiva en Niños de Educación General Básica

2. DELIMITACIÓN

La investigación se realizará en la Unidad Educativa Comunitaria San Roque, ubicada en la parroquia Sucre, San Roque de la parroquia Cuenca , en el año lectivo 2012-2013, orientada a 27 niños con discapacidad de primero a octavo año de Educación General Básica

3. JUSTIFICACIÓN

De acuerdo a nuestro criterio el problema de la inclusión educativa dentro de nuestro país, en muchos casos, ha quedado en el plano de la retórica. A pesar de las nuevas reformas constitucionales, legales y reglamentarias a favor de la inclusión educativa, los procesos de inclusión, por parte del Ministerio de Educación, padecen de problemas que fundamentalmente involucran a la preparación del docente la falta de información y a la falta de recursos para trabajar con sus estudiantes en las aulas de clases.

Así, la mayoría de docentes que han obtenido su título de tercer nivel se les dificulta trabajar en clases con estudiantes que padecen de barreras cognitivas, auditivas, lingüísticas, parálisis, etc. Situación que tan sólo empezó a tomar un giro distinto tras la gran promoción que se realizó desde el programa Manuela Espejo que, sin embargo, se limitó a trabajar con los discapacitados, históricamente excluidos, y que sólo favoreció de manera indirecta a la Educación Especial, pero no necesariamente fortaleció la formación profesional del estudiante universitario que se prepara para ser docente.

Asimismo, es menester señalar que el único curso de capacitación que han recibido los docentes fiscales de Educación Básica y Bachillerado, de parte del Ministerio de Educación, es justamente el denominado “Curso de Inclusión Educativa”, que duró 10 horas, y al cual no todos los docentes tuvieron oportunidad de asistir. En el mismo



sólo se introdujo el tema y se sentaron las bases conceptuales y derechos de los estudiantes a ser incluidos para cumplir con los objetivos, pero la capacitación no brindó pautas metodológicas para una verdadera aplicación en las aulas de clase.

La formación docente y los recursos son realmente condición sin la cual no se puede hablar de verdadera inclusión educativa en los centros educativos. Ello porque la inclusión no se relaciona únicamente con la aceptación de la condición de las capacidades especiales de algún niño por parte de la comunidad educativa-

A pesar de estos antecedentes señalados, los procesos de inclusión educativa, con apego a la ley, han tenido que dar marcha adelante en las instituciones educativas de manera restringida para poder dar cumplimiento a lo dispuesto. En consecuencia, muchos docentes, se han visto obligados a aceptar en sus aulas de clases a niños incluidos lo cual ha traído consigo la inestabilidad de los educadores que no se sienten preparados para enseñar a los estudiantes incluidos por su falta de conocimiento. La Unidad Educativa Comunitaria San Roque no es ajena a esta situación, sin embargo ha establecido un conjunto de lineamientos tácitos y otros explícitos que de una u otra manera ha podido incluir a, 27 escolares en toda la institución. Ello constituye un reto del cual depende por igual la inclusión educativa y la calidad educativa con estos estudiantes.

Para concluir, la Unidad Educativa Comunitaria San Roque, se convierte en una institución importante y pertinente que puede ayudar a encontrar soluciones reales al problema de la exclusión; ya que, el objetivo principal de la inclusión educativa es crear una verdadera *comunidad* entre todos los actores de la educación, respetando los derechos y la diversidad de cada uno de ellos. En consecuencia, determinar la situación educativa real y actual de los niños y jóvenes que se encuentran incluidos, complementando con la colaboración del docente, ayudaría a conocer hasta qué punto se cumple el principio de Educación para Todos y cuáles son los procesos estratégicos institucionales de dicho cumplimiento.



4. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

La Unidad Educativa Comunitaria “San Roque” es un establecimiento de tipo fiscomisional que se encuentra ubicado en la ciudad de Cuenca y fue creado en el año de 1994 como un proyecto educativo social cuyo objetivo fue el de recibir a niños con problemas de tipo social, económico y otros problemas que impedían su acceso a la educación. Actualmente, esta institución educativa recibe a 220 niños, de los cuales 27 son niños incluidos.

Dado este número de casos, la presente investigación pretende llevar a cabo una evaluación sobre el proceso de inclusión educativa por el que ha pasado esta institución educativa, de modo que se pueda conocer de primera mano, la situación en la que se encuentran los docentes y alumnos de frente a la inclusión educativa, además de detectar fortalezas y/o debilidades que se han encontrado en el camino y que han influido en la inclusión.

Al respecto, cabe mencionar que anteriormente los docentes han realizado una evaluación sobre los niños incluidos mediante informes y reuniones con las personas responsables de este grupo de alumnos, sin embargo no se ha realizado una evaluación profunda sobre la situación y tampoco se ha utilizado material de apoyo, lo que se atribuye, según los docentes, a la falta de conocimiento de su parte y la falta de apoyo por parte del Ministerio de Educación. Estas dos últimas razones también han sido la causa de que a los docentes no se les haya aplicado ningún tipo de evaluación hasta el momento.

Así mismo, este transcurso de adaptabilidad al proceso de inclusión educativa por el que está pasando la Unidad Educativa “San Roque”, a pesar de ser complejo, le ha brindado a sus directivos y docentes una valiosa experiencia en el tema, por lo que resulta importante evaluar para poder identificar las barreras, necesidades, alcances o éxitos con los que se han encontrado, de modo que pueda servir para mejorar su propio proceso de inclusión educativa, como para servir de ejemplo para otras instituciones educativas que se encuentran ya en la misma situación o que deberán aplicarlo en el futuro.

Por otra partes, hay que reconocer que la inclusión educativa es un tema que en nuestro país en los últimos años ha tomado un gran protagonismo, sin embargo, los esfuerzos que se han realizado no han sido los suficientes, puesto que, en el contexto



ecuatoriano no se da una verdadera inclusión educativa sobre todo en el ámbito de las personas con discapacidad, en relación a esto, según Samaniego (2009):

El Ecuador está dividido políticamente en 24 provincias, en las tres de reciente creación no existe persona alguna que se responsabilice de la educación espacial. En las 21 provincias restantes trabajan 45 técnicos, a razón de dos técnicos por provincia, número insuficiente para realizar acciones que fortalezcan la atención educativa de las personas con discapacidad... (Samaniego, 2009, pág. 281)

Este dato demuestra que existe una falta de conocimiento al momento de llevar la inclusión educativa, que parte desde la teoría a la realidad, si bien proyectos gubernamentales como “Manuela Espejo” o “Joaquín Gallegos Lara” se han preocupado por la situación de las personas con discapacidad en nuestro país, pero, no se han incorporado totalmente al sistema educativo actual, por lo que, la educación inclusiva continua siendo un reto, ya que la educación inclusiva requiere de procesos que permitan poner en práctica el aspecto teórico y lograr que toda la comunidad educativa se comprometa a incentivar la inclusión dentro las aulas.

5. OBJETIVOS

General

Evaluar el proceso de la inclusión educativa en la Unidad Educativa Comunitaria San Roque.

Específicos

Sustentar teóricamente los procesos de la inclusión educativa que se dan en la Unidad Educativa Comunitaria “San Roque”.

Identificar las barreras de aprendizaje que enfrentan los niños incluidos dentro de la educación regular.

Determinar las necesidades de los niños y docentes de la Unidad Educativa Comunitaria “San Roque”.



6. MARCO TEÓRICO

6.1. ¿Qué es Inclusión Educativa?

A la inclusión educativa la podemos entender como:

La inclusión educativa es una dimensión general que atañe a todos y que significa la creación de un espacio de convergencia de múltiples iniciativas y disciplinas... Otro aspecto esencial de la inclusión educativa es el que se refiere al derecho de todos los niños, de todas las personas, no solo de aquellos con necesidades educativas especiales, de manera que una acción docente vincula la inclusión educativa... (Escribano & Martínez, 2013, pág. 23)

La inclusión educativa es un concepto teórico que hace referencia al modo en que la escuela debe dar respuesta a la diversidad. Se trata de un término que pretende enriquecer al concepto de integración educativa. Su supuesto básico es que hay que modificar el sistema escolar para que responda a las necesidades de todos los alumnos.

Así por ejemplo, para Martínez, la inclusión Educativa “enfatisa el derecho de todos los educandos, con necesidades educativas especiales o no, a participar y a ser miembros del aula y la comunidad escolar en que se encuentran. La inclusión permite la participación de todos los alumnos en la escuela, no sólo su presencia.” (Martínez, 2007) En tal sentido inclusión educativa no es un término restringido exclusivamente a los educandos con necesidades especiales sino que incluye a toda la comunidad educativa con los otros actores educativos.

Por inclusión, la FEVAS, sostiene que una escuela inclusiva será aquella en la que todos los estudiantes se sientan incluidos, es decir, sean aceptados, reconocidos en su singularidad, valorados y con posibilidades de participar de acuerdo a sus capacidades. Por lo tanto, “conlleva el esfuerzo de análisis y reflexión de culturas, políticas y prácticas educativas, la identificación de barreras y objetivos de mejora” (FEVAS, 2006, pág. 18). Pero también advierte que hacer realidad estos objetivos, para que no se queden sólo en buenos deseos, es preciso que exista información, sensibilización y mentalización de todos los agentes de la Comunidad Educativa, incluido el alumnado. Por este motivo, es importante que los docentes asuman la responsabilidad de formar en la diferencia.



En términos generales y recogiendo los enfoques dados por los autores citados, se puede establecer que la educación inclusiva es aquel proceso de enseñanza-aprendizaje que favorece la diversidad dentro de la escuela a través de la eliminación de cualquier barrera ideológica o física, dando prioridad a la construcción de un ambiente de dignidad y solidaridad en el que se aprenda no sólo de los conocimientos y prácticas, sino de la experiencia de la convivencia y cotidianidad.

6.2. Marco Legal

En Ecuador se han realizado esfuerzos aislados de inclusión educativa que se promueven en la Constitución del año 2008, en cuyos principios se señala que:

La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el Buen Vivir. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo. (Constitución del Ecuador, 2008)

Lo señalado en la constitución tiene cabida en las propuestas ministeriales que señalan que a pesar del gran avance alcanzado en el acceso a la educación, aún no se ha logrado la universalización de la educación primaria, y persisten problemas de equidad en la distribución y calidad de la oferta educativa y en el acceso al conocimiento. Al respecto Embid, citado por Pablo Nuevo, invita a pensar que la educación es un derecho que se instituye solo mediante normas que vayan de la mano con el interés público, y que cualquier otro tipo de interés ni siquiera cabría imaginarlo:

El derecho a la educación postula que el acceso a los mismos [a los centros de enseñanza] sólo pueda ser negado por razones de interés público que hayan sido, además, establecidas en un instrumento normativo adecuado. Quiere ello decir que las razones que indiquen una ordenación de criterios de acceso a los centros de enseñanza, las razones que indiquen una ordenación de criterios de acceso a los centros de enseñanza, en caso de más solicitudes que plazas –niveles económicos, proximidad, hermanos en el centro



UNIVERSIDAD DE CUENCA

deben atender a resolver problemas generales en función de intereses públicos. No cabe imaginar criterios de ordenación que puedan responder a otro tipo de intereses. (Nuevo, 2009, pág. 114).

De este modo, el aspecto más importante en el que se enfoca el proceso inclusivo, de la educación, es el relacionado con la participación, al respecto, señalan que: “En el ámbito educativo la participación tienen varios significados. En primer lugar, alude a la necesidad de que todos los alumnos y alumnas, sea cual sea su condición, se eduquen juntos en la escuela de su comunidad, y participen lo máximo posible del currículo y de las actividades educativas...” (MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL ECUADOR, 2009).

Dentro de la nueva ley orgánica de discapacidades expedida en el año 2012 se hace referencia a la educación inclusiva, al respecto dice lo siguiente:

Art. 28.- Educación inclusiva.- La autoridad educativa nacional implementará las medidas pertinentes, para promover la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales que requieran apoyos técnico-tecnológicos y humanos, tales como personal especializado, temporales o permanentes y/o adaptaciones curriculares y de accesibilidad física, comunicacional y espacios de aprendizaje, en un establecimiento de educación escolarizada... (LEY ORGÁNICA DE DISCAPACIDADES, 2012)

Como señala dicho artículo la educación inclusiva debe formar parte del sistema nacional de educación, por lo que, tanto en el aspecto pedagógico, de infraestructura y humano debe estar orientado hacia la inclusión. A través de la ley orgánica de discapacidades se pretende salvaguardar y hacer respetar los derechos que tienen las personas con necesidades especiales en todos los ámbitos de la sociedad ecuatoriana.

Por su parte, en el Código de la Niñez y Adolescencia, puesto en vigencia en el 2003 e inspirado en la doctrina de protección integral, a decir de Goestshel (2009), establece el mandato de “elaborar políticas, programas y acciones desde una



perspectiva de derechos y con prevalencia del interés superior del niño, en los artículos correspondientes habla del tipo de educación al que tienen derecho los niños, niñas y adolescentes, definiéndola de manera explícita como una educación de calidad...” (Goestshel, 2009, págs. 190-191).

6.3. Procesos de inclusión

En lo que respecta al proceso de inclusión educativa el índice de inclusión educativa (2000) plantea que es necesario una etapa de iniciación, otra de exploración y análisis, luego una de diseño del plan, a continuación la implementación y finalmente la revisión del proceso.

Etapa 1: Iniciación del proceso del Índice.

Etapa 2: Exploración y análisis de la escuela.

Etapa 3: Elaboración de un plan de desarrollo de la escuela con una orientación inclusiva.

Etapa 4: Implementación de los aspectos susceptibles de desarrollo.

Etapa 5: Revisión del proceso seguido con el Índice. (Booth & Ainscow, 2000)

Es así que, este proceso involucra a todos los actores educativos que se responsabilizan de un proceso que responde a indicadores claves que permiten delimitar las prioridades dentro del proceso de inclusión.

Por otro lado, también se debe señalar que el proceso debe responder a indicadores de evaluación, lo que garantiza la calidad del mismo. De tal modo, el Índice de inclusión educativa, plantea 3 dimensiones a evaluarse, estas son:

1. Dimensión A: Crear CULTURAS inclusivas

- Sección A.1 Construir una comunidad
- Sección A.2 Establecer valores inclusivos

2. Dimensión B: Elaborar POLÍTICAS inclusivas

- Sección B.1 Desarrollar una escuela para todos
- Sección B.2 Organizar el apoyo para atender a la diversidad



3. Dimensión C: Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas

- Sección C.1 Orquestar el proceso de aprendizaje
- Sección C.2 Movilizar recursos (Booth & Ainscow, 2000)

La primera dimensión, se enfoca en el trabajo contextual en que se integran varios elementos que establecen valores compartidos por el personal de la escuela, el alumnado, el consejo escolar y los padres de familia. Por su parte, las políticas se centran en la organización de las actividades desde la perspectiva administrativa del establecimiento educativo. Finalmente, en lo que respecta a las prácticas inclusivas, estas tienen que ver con las actividades intra y extracurriculares lo que permite que los procesos de enseñanza aprendizaje sean activos y respondan a las necesidades educación de los niños.

6.4. Evaluación de escuelas inclusivas

Como se ha dicho anteriormente, el tema de la inclusión en el área educativa, así como en lo social y económico, es muy recurrente en tiempos actuales y muchas escuelas han iniciado ya su camino hacia la inclusión, o planean hacerlo. Sin embargo, al tratarse de un tema prácticamente nuevo, los directivos y docentes pueden tener dudas al respecto de cómo avanzar hacia una mayor y mejor inclusión. Frente a esta situación de desorientación, por así decirlo, se ha puesto a disposición el índice de educación inclusiva, que consiste en un proceso que plantea cinco etapas básicas para ir eliminando todas las barreras que puedan existir en las escuela y lograr el máximo aprendizaje y participación de los alumnos respetando sus características individuales. Estas cinco etapas del índice de inclusión son:

Etapas 1: Inicio del proceso del Índice (medio trimestre)

- Constitución de un grupo coordinador.
- Sensibilización de la escuela respecto al Índice.
- Exploración del conocimiento del grupo.
- Preparación para usar los indicadores y las preguntas.
- Preparación para trabajar con otros grupos.



Etapas 2. Exploración y análisis de la escuela (un trimestre)

- Exploración del conocimiento del personal y de los miembros del Consejo Escolar.
- Exploración del conocimiento del alumnado.
- Exploración del conocimiento de las familias y de los miembros de la localidad.
- Decisión de las prioridades a desarrollar.

Etapas 3. Elaboración de un plan de desarrollo de la escuela con una orientación inclusiva (medio trimestre)

- Introducción del Índice en el proceso de planificación de la escuela.
- Introducción de las prioridades en el plan de desarrollo de la escuela.

Etapas 4. Implementación del plan de desarrollo de la escuela (continuo)

- Poner en práctica las prioridades.
- Desarrollo sostenido.
- Registro del progreso

Etapas 5. Evaluación del proceso del Índice (continuo)

- Evaluación de los cambios.
- Revisión del trabajo realizado con el Índice.
- Continuación del proceso del Índice.

La importancia de la evaluación de los procesos inclusivos en las escuelas del país, es un tema necesario ya que tiene relevancia no solo a nivel nacional, sino que es de interés internacional.

A nivel internacional, cabe recordar que la idea promotora de educación inclusiva se planteó en la llamada “Declaración de Salamanca” y que es reconocida por el mismo Ministerio de Educación del Ecuador.

Dicha declaración tuvo lugar en el año 1994, año en que se celebró la Conferencia Mundial de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad, en España, en la cual se planteó la necesidad de un cambio radical en la manera en que las escuelas debían responder con equidad y calidad a la diversidad de alumnos, pues la escuela no podía seguir manteniéndose como un derecho aislado, sino todo lo



contrario, la escuela debía empezar a ver las diferencias como algo normal para formar ciudadanos y sociedad más justas. Así, el informe de la Declaración de Salamanca señala como principio rector del marco de acción:

Las escuelas deben acoger a todos los niños, independiente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a los niños con discapacidad y bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginadas. (UNESCO, 1994, pág. 6)

A nivel nacional, se habla de inclusión educativa en varios aspectos, como es el caso de las ocho políticas del Plan Decenal de Educación, cuya segunda política hace alusión a la Universalización de la Educación General Básica de primero a décimo años, con el objetivo de “brindar educación de calidad con enfoque inclusivo y de equidad, a todos los niños y niñas, para que desarrollen sus competencias de manera integral y se conviertan en ciudadanos activos, (...) y respetuosos de la pluriculturalidad y multilingüismo” (Ministerio de Educación del Ecuador, 2007, pág. 15)

Dada esta importancia de la inclusión, surge la necesidad de evaluar el proceso que siguen las escuelas inclusivas para de cierto modo controlar el cumplimiento de lo establecido tanto por el Ministerio de Educación como por instancias no gubernamentales que velan por la situación de la educación a nivel mundial. Al respecto de importancia que tiene la evaluación, la Declaración de Salamanca señala que se requiere del acopio de indicadores internacionales comparables sobre los avances de la integración en la enseñanza para formar la base de datos mundial sobre educación, para lo cual sugiere, entre otros, extender actividades a ámbitos de la capacitación de personal y la evaluación. Del mismo modo invita a todos los gobiernos a: “crear mecanismos descentralizados y participativos de planificación, supervisión y evaluación de la enseñanza de niños y adultos con necesidades educativas especiales” (pág. 45). Además, compromete a las organizaciones no gubernamentales que participan en la programación nacional y la prestación de servicios: “a que fortalezcan su colaboración con los organismos oficiales nacionales e intensifiquen su participación en la planificación, aplicación y evaluación de una



educación integradora para los alumnos con necesidades educativas especiales”. (UNESCO, 1994, pág. 46)

En términos generales y recogiendo los enfoques dados por los autores citados, se puede establecer que la educación inclusiva es aquel proceso de enseñanza-aprendizaje que favorece la diversidad dentro de la escuela a través de la eliminación de cualquier barrera ideológica o física, dando prioridad a la construcción de un ambiente de dignidad y solidaridad en el que se aprenda no sólo de los conocimientos y prácticas, sino de la experiencia de la convivencia y cotidianidad.

7. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

¿Cuáles son los procesos de educación inclusiva que se dan en la escuela San Roque?

¿Qué barreras de aprendizaje enfrentan los niños incluidos en la escuela San Roque?

8. METODOLOGÍA

La investigación se realizará desde un enfoque mixto, es decir cualitativo y cuantitativo y, de carácter exploratorio que contará con un número de participantes seleccionado como muestra para el presente estudio conformado por 27 niños distribuidos entre en primer año al octavo año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Comunitaria “San Roque” ubicada en la parroquia Sucre de la ciudad de Cuenca, corresponde a la clase social media, media baja y baja, puesto que se trata de una institución educativa fiscomisional.

Para su desarrollo se utilizarán encuestas modeladas por el *Index for inclusión* (índice para la inclusión, 2000) cuyas encuestas son las siguientes:

- Cuestionario Nro. 1: aplicado a los y las docentes de la Unidad Educativa.
- Cuestionario Nro. 2: aplicado a los estudiantes de la Unidad Educativa.

Además se aplicará la entrevista semiestructurada dirigida a docentes y estudiantes.



8.1. Procedimiento

El procedimiento que se seguirá para la realización de esta investigación constará de los siguientes pasos:

1. Recolección de la información
2. Procesamiento de datos
3. Análisis y discusión de resultados
4. Conclusiones
5. Redacción del informe final

9. ESQUEMA DEL INFORME

Preliminares

Resumen

Introducción

CAPÍTULO I: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

- 1.1 Orígenes de la inclusión educativa
- 1.2 Inclusión Vs. Integración en Ecuador
- 1.3 Formación del educador
- 1.4 Tipos de inclusión educativa
 - 1.4.1 El currículo diferenciado
 - 1.4.2 Acomodaciones y Soportes para incluidos
- 1.5 Destrezas y habilidades para incluidos
- 1.6 El desarrollo emocional de los estudiantes con discapacidad

CAPÍTULO II: PROCESOS DE ESCUELA INCLUSIVA

- 2.1. Inicio del proceso del Índice
- 2.2. Exploración y análisis de la escuela
- 2.3. Elaboración de un plan de desarrollo de la escuela
- 2.4. Implementación del plan de desarrollo
- 2.5. Evaluación del proceso



CAPÍTULO III: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

- 3. 1 Tipo de investigación
- 3. 2 Alcance de la investigación
- 3. 3 Participantes
- 3. 4 Procedimiento
- 3. 5 Resultados

Conclusiones
Recomendaciones
Bibliografía
Anexos

10. CRONOGRAMA

ACTIVIDADES	Mes 1				Mes 2				Mes 3				Mes 4				Mes 5				Mes 6			
Semanas:	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1. Diseño y aprobación del diseño de investigación	xxxx																							
2. Sustentar teóricamente los procesos de la inclusión educativa que se dan en la Unidad Educativa Comunitaria San Roque					xxxx																			
3. Identificar las barreras de aprendizaje que enfrentan los niños incluidos dentro de la educación regular.					xxxx																			
4. Determinar las necesidades de los niños y docentes de la Unidad Educativa Comunitaria San Roque para una mejor inclusión educativa.									xxxx															
5. Correcciones finales del director													xxxx				xxxx							



UNIVERSIDAD DE CUENCA

6. Aprobación defensa	y						xxxx
--------------------------	---	--	--	--	--	--	------

11. BIBLIOGRAFÍA

Almeida, L. (1974). ¿Periodo de integración o desintegración? *Anaconda*, 50-62.

Amores Cevallos, C. M. (2008). *Modelo de calidad de servicio al cliente para mejorar la comercialización de combustible en la estación de servicio El Fogón*. Latacunga: ESPE.

Ariely, D. (2011). *Las ventajas del deseo* (Segunda ed.). Barcelona: Ariel.

Beltrán, J., & Bueno, J. A. (2000). *Psicología de la educación*. Barcelona: Boixareu Universitaria.

Bonas, J., & Sánchez-Cano, M. (2007). *Manual de Asesoramiento Psicopedagógico*. Barcelona: GRAO.

Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Índice de Inclusión*. Recuperado el 10 de Mayo de 2013, de Educación especial: http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/8Indice_de_Inclusion.pdf

CONADIS. (2010). *Consejo Nacional de Discapacidades*. Recuperado el Enero de 2010, de <http://www.conadis.gob.ec/>

Diario Hoy. (19 de Enero de 2012). *Hoy*. Recuperado el 15 de Junio de 2012, de <http://www.hoy.com.ec/noticias-ecuador/cuenca-es-la-que-mas-paga-529236.html>

El Tiempo. (01 de Agosto de 2011). *Diario El Tiempo*. Recuperado el 12 de Junio de 2012, de <http://www.eltiempo.com.ec/noticias-cuenca/74495-diariamente-ingresan-55-000-carros-que-congestionan-el-centro-de-la-ciudad/>

Escribano, A., & Martínez, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo : aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Madrid: NARCEA.

FEVAS. (2006). *Inclusión Educativa*. País Vasco: FEVAS.

Goestshel, A. (2009). *Perspectiva de la educación en América Latina*. Quito: FLACSO.

Instituto Ecuatoriano de Estadísticas y Censos. (2011). *INEC*. Recuperado el 12 de Junio de 2012, de http://www.inec.gob.ec/inec/index.php?option=com_content&view=article&id=294&Itemid=380

Krichesky, M. (2008). *Adolescentes e inclusión educativa*. México: Ediciones Novedades Educativas.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

LEY ORGÁNICA DE DISCAPACIDADES. (2012). *LEY ORGÁNICA DE DISCAPACIDADES*. Quito: PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA DEL ECUADOR.

Malo, J. (12 de Abril de 1974). La nueva desintegración del indígena. *El mercurio*, pág. 4.

Martínez, V. (2007). *La buena educación*. Barcelona: Anthropos Editorial.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL ECUADOR. (2009). *"Curso de Inclusión Educativa"*. Quito: Ministerio de Educación.

Nuevo, P. (2009). *La Constitución educativa del pluralismo*. La Coruña: NETBIBLOS.

París, J. A. (2009). *Marketing esencial: un enfoque latinoamericano* (Primera ed.). Buenos Aires: Errepar S.A.

Sabbagh, J. (2009). *Scielo*. Recuperado el 14 de Junio de 2012, de <http://www.scielo.cl/pdf/arq/n62/art12.pdf>

Samaniego, P. (2009). *Personas con Discapacidad y Acceso a Servicios Educativos en Latinoamérica: Análisis de Situación*. Madrid: CERMI.

Tobón, R. (2004). *Estrategias comunicativas en la educación: hacia un modelo semiótico-pedagógico*. Universidad de Antioquia: Universidad de Antioquia.

UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción*. Salamanca: UNESCO.

Unidad Municipal de Tránsito y Transporte. (19 de Abril de 2012). *Alcaldía de Cuenca*. Recuperado el 21 de Abril de 2012, de <http://www.cuenca.gov.ec/?q=node/10828>

WordReference.com. (2005). *WordReference.com*. Recuperado el 2013, de <http://www.wordreference.com/definicion/concreci%C3%B3n>



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Anexo 2. Cuestionarios aplicados a docentes, estudiantes y padres de familia

UNIVERSIDAD DE CUENCA

Facultad de Psicología

Especialidad de Psicología Educativa

Cuestionario 1 (A y B)

Para todos los que participan de la Educación en la Escuela San Roque

Objetivo: Sustentar los procesos de la inclusión educativa realizados en la Unidad Educativa Comunitaria "San Roque".

Cuestionario de indicadores

Por favor, ponga una cruz en cualquiera de los grupos que se presentan a continuación, indicando su relación con el centro:

Docente	
Profesional de apoyo	
Otro miembro del personal	
Alumno	
Familia	
Directivo de la Escuela	
Otros (especificar)	



Por favor, ponga una X en el recuadro que represente su opinión:

	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Necesito información
A.1.1. Todo el mundo se siente acogido.				
A.1.2. Los estudiantes se ayudan unos a otros.				
A.1.3. Los miembros del personal colaboran entre ellos.				
A.1.4. El personal (todos los profesionales de la escuela, así como auxiliares o administrativos) y el alumnado (todos los niños que se educan en el establecimiento) se tratan con respeto.				
A.1.5. Existe relación entre el personal y las familias.				
A.1.6. El personal y los directivos de la Escuela trabajan bien juntos.				
A.1.7. Todas las instituciones de la localidad están involucradas en el centro.				
A.2.1. Se tienen expectativas altas sobre todo el alumnado.				
A.2.2. El personal, los miembros del Consejo Escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de inclusión.				
A.2.3. Se valora de igual manera a todos los alumnos y alumnas.				
A.2.4. El personal y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un "rol".				
A.2.5. El personal intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación que existen en la escuela.				
A.2.6. La escuela se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.				
B.1.1. Los nombramientos y las promociones del personal son justas.				
B.1.2. Se ayuda a todo nuevo miembro del personal a adaptarse al centro.				
B.1.3. La escuela intenta admitir a todo el alumnado de su localidad.				
B.1.4. La escuela se preocupa de que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.				
B.1.5. Cuando el alumnado accede a la escuela por primera vez se le ayuda a adaptarse.				
B.1.6. La escuela organiza grupos de aprendizaje para que todo el alumnado se sienta valorado.				



UNIVERSIDAD DE CUENCA

B.2.1. Se coordinan todas las formas de apoyo.				
B.2.2. Las actividades de desarrollo profesional ayudan al personal a atender a la diversidad del alumnado.				

Cuestionario 1 (B y C)

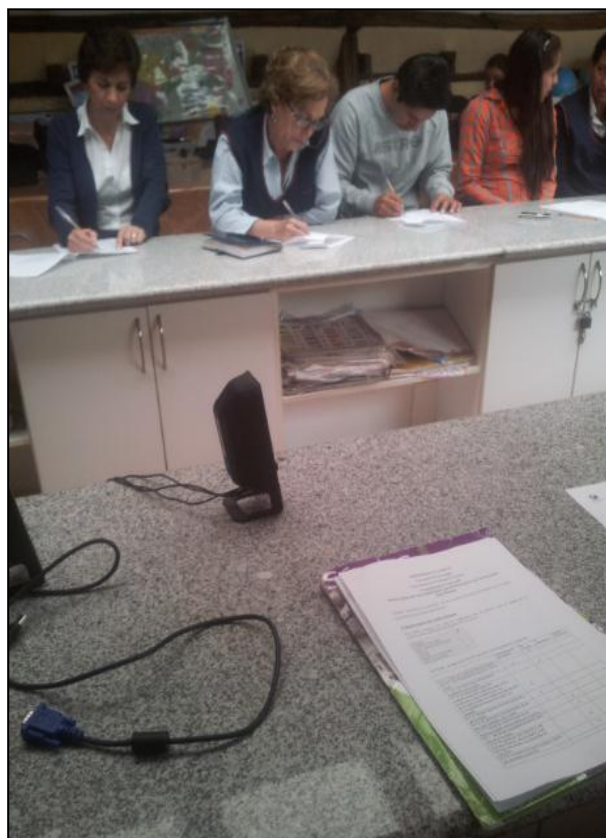
	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Necesito información
B.2.3. Las políticas relacionadas con “necesidades educativas especiales” son políticas de inclusión.				
B.2.4. La evaluación de las necesidades educativas especiales y los apoyos se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todo el alumnado.				
B.2.5. El apoyo a los alumnos que aprenden castellano como segunda lengua se coordina con el apoyo pedagógico.				
B.2.6. El apoyo psicológico y emocional se vincula con las medidas de desarrollo del currículo y el apoyo pedagógico.				
B.2.7. Se han reducido las prácticas de expulsión por motivos de disciplina.				
B.2.8. Se ha reducido el ausentismo escolar.				
B.2.9. Se han reducido las conductas de intimidación o de abuso de poder.				
C.1.1. La planificación y el desarrollo de las clases responden a la diversidad del alumnado.				
C.1.2. Las clases se hacen accesibles a todo el alumnado.				
C.1.3. Las clases promueven la comprensión de las diferencias.				
C.1.4. Se implica activamente al alumnado en su propio aprendizaje.				
C.1.5. Los estudiantes aprenden de manera cooperativa.				
C.1.6. La evaluación estimula los logros de todo el alumnado.				
C.1.7. La disciplina en el aula se basa en el respeto mutuo.				
C.1.8. El cuerpo docente planifica, revisa y enseña en colaboración.				
C.1.9. El cuerpo docente se preocupa de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.				
C.1.10. Los profesionales de apoyo se preocupan de facilitar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.				
C.1.11. Los deberes para la casa contribuyen al aprendizaje de todos.				
C.1.12. Todo el alumnado participa en actividades complementarias y extraescolares.				
C.2.1. Los recursos de la escuela se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión.				
C.2.2. Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad.				
C.2.3. Se aprovecha plenamente la experiencia del personal de la escuela.				



UNIVERSIDAD DE CUENCA

C.2.4. La diversidad del alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje				
C.2.5. El personal genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación.				

Anexo 3. Fotografías de aplicación de instrumentos





UNIVERSIDAD DE CUENCA

Anexo 4. Entrevista a la Lcda. Ruth Clavijo

ENTREVISTA

INCLUSION EDUCATIVA

NOMBRE: Lcda. Ruth Clavijo Catillo

CARGO: Profesora de la Universidad de Cuenca

FECHA: 22 de octubre del 2013

1.- ¿Qué es la educación inclusiva para usted?

La educación inclusiva, es un concepto abarcador que intenta superar muchos otros conceptos que han existido a lo largo de la historia como integración, educación especial o atención a las necesidades educativas especiales puesto que la educación inclusiva es una educación enfocada en los derechos que tenemos todos los seres humanos a una educación digna sin ningún tipo de exclusión por raza, género, sexo o algún tipo de discapacidad física, discapacidad intelectual o condición social, está garantizada en la constitución de la república y es un derecho donde todos estamos abocados a defenderle, la educación inclusiva es para todas y todos.

2.- ¿En qué consiste la educación inclusiva?

La educación inclusiva consiste en atender a cada una de las personas que están en el proceso educativo o ante caso más concreto los niños atenderles considerando sus particularidades, todos los seres humanos somos únicos e irrepetibles, tenemos características personales, únicas no podemos ser considerados homogéneos, si bien el sistema educativo un poco homogeniza por la edad esto, en el caso a la educación, sin embargo todos somos diferentes desde entonces el proceso de educación inclusiva implica atender, dar respuesta a las individualidades o particularidades que todos las personas presentamos.

3.- ¿Cree Ud. que existe una verdadera inclusión educativa en nuestro sistema educativo actual?

En lo personal considero después del análisis que nosotros hemos hecho dentro de lo que es el proyecto de investigación, de que nuestro país aún no tiene educación inclusiva, la educación como lo he manifestado antes entendida como aquella educación donde todos y todas tienen acceso donde se da sin ningún tipo de

Miriam Bernal - Andrea Chiriboga



UNIVERSIDAD DE CUENCA

discriminación, donde se ha roto las barreras para el aprendizaje yo creería que no , hemos revisado el proceso de educación inclusiva ha pasado por grandes periodos por ejemplo ha pasado por el periodo de exclusión. Segregación, la integración y se

intenta caminar hacia un paso hacia la inclusión educativa, creería sin temor a equivocarme que nuestro sistema educativo esta aun en lo que es la integración, se reciben a los chicos con características especiales, con algún tipo de discapacidad física, sensorial, intelectual o también se recibe a la diversidad de estudiantes sin embargo se los integra al sistema educativo sin atender realmente a las necesidades específicas de cada uno de ellos, creo que las escuelas aún no están preparadas para atender la diversidad los docentes también sienten debilidades en su proceso de formación para atender a esta diversidad y más bien es una respuesta que hacen muchas instituciones en torno a lo que la constitución contempla para evitar dificultades por ejemplo de que las escuelas cierren el acceso a todas las personas con algún tipo de discapacidad, de eso lo que hacen es permitirles el acceso, pero considero que todavía no se da un verdadero proceso de inclusión.

4.- ¿Cuáles son las dificultades más frecuentes para lograr una completa educación inclusiva?

Las dificultades pueden estar relacionadas con lo que son los aspectos que tienen que ver con el currículo, las personas no están preparadas para realizar adaptaciones curriculares y modificar ciertos elementos del currículo para dar respuesta a la diversidad de estudiantes.

Otra de las dificultades que se encuentra son la barreras arquitectónicas o físicas que se pueden encontrar en las instituciones o espacios en donde se desarrollan la educación, no se cuenta todavía con rampas , lugares donde puedan movilizarse las personas fácilmente no se cuenta con adecuaciones o espacios para dar atención a personas que tienen discapacidad sensorial o discapacidad intelectual etc.

Otra de las barreras seria la falta de formación de los docentes, si bien hay una propuesta del desde el ministerio de educación en módulos de formación en educación inclusiva el tiempo asignado a ello es muy corto y también la cantidad de docentes que acceden a estos cursos es también mínimo de 7000 docentes que existen aproximadamente a nivel del Azuay solo por citar un ejemplo a este curso de actualización solo asisten 1000 y queda una alta población de docentes que no se actualizan sobre el tema sin embargo de todas las barreras que indicado y que alteran este proceso de inclusión creo que las más fuerte es la barrera actitudinal, nos falta muchísimo a las personas que estamos en el campo de la educación modificar nuestros esquemas para dar paso a la aceptación a la diversidad y dar paso a la inclusión educativa, muchos no cerramos solo con la idea de pensar que la educación es para todos y todas, decimos que no estamos en la capacidad de atender la diversidad tenemos unas actitudes como no ceder los pasos, no se respeta espacios que están considerados para personas con discapacidad es decir la sensibilización es lo que falta en los aspectos educativos , un sensibilización no solo

Miriam Bernal - Andrea Chiriboga



UNIVERSIDAD DE CUENCA

para los docentes si no también debe ir enfocada a las autoridades de la institución, padres de familia, compañeros de aula

5.- ¿Están preparados los docentes para atender las necesidades de los niños con necesidades educativas especiales?

Hay que aclarar que las necesidades educativas especiales es solo una parte de la inclusión, es un concepto que se está dejando atrás por que hablar de necesidades educativas ya etiquetamos a las personas que tienen algún tipo de problema.

Hablar de necesidades educativas seria hablar de algún problema de aprendizaje que el niño pueda presentar en el aula, el concepto más grande hoy en día es inclusión que educación basada en enfoque de derechos para todos y todas sin ningún tipo de discriminación.

Si están preparados, como le decía hay programas de formación, se han abierto a nivel de universidades maestrías, especializaciones en torno a la educación inclusiva, pero a la cual no acceden todos.

6.- ¿Cree Ud. que los docentes cuentan con el material para trabajar con niños con necesidades educativas especiales?

Este uno de los objetivos de nuestra investigación, no me atrevo a afirmar que es lo que pasa, sin embargo después de haber concluido el proyecto tendremos resultados más contundentes, pero dado la condición de lo que se puede observar y como percepción mía no es una conclusión dicha ya como proyecto pensaría que una de las dificultades que han manifestado los docentes es que no se cuenta con recursos suficientes para atender a la diversidad, y todo esto es necesidad de recursos y hay que invertir en estos procesos, yo creo que falta mucho apostarle a esta idea de la inclusión, hay que invertir hay que asignar recursos, no se puede trabajar en una idea nueva sin la asignación de recursos suficientes.

Los niños incluidos van a necesitar material diferente y por lo tanto van a necesitar que les apoyen, y este es un mal al que los docentes siempre estarán aquejados de que no se les asigne el suficiente recurso para la atención a esta diversidad.

7.- ¿Cree que los centros educativos trabajan activamente para promover la igualdad de oportunidades?

En los últimos tiempos, existen centros que promocionan, no sé si como márketing o como realidad, pero promocionan la educación para todas y todos.

También se ha escuchado mucho esto de la igualdad de oportunidades, sin embargo al encontrarnos con el sistema educativo particular y fiscal ya no estamos hablando de igualdad para todos, al encontrarnos con sistemas educativos donde van hombres

Miriam Bernal - Andrea Chiriboga



UNIVERSIDAD DE CUENCA

o donde van mujeres tampoco se habla de igualdad para todos y en estas mismas instituciones todavía encontramos condiciones para el ingreso que si los padres son casados, que si el niño es bautizados, que si pertenece a un tipo de creencia religiosa,

un tipo de estatus social, que si tiene dinero para cancelar etc. Estas son situaciones donde no hay igualdad para todos

8.- ¿Cuáles serían los principales retos que deberían hacer frente los profesionales de la educación inclusiva en la actualidad?

Primero; sensibilización no tiene que venir dada solo por los psicólogos de la institución o por el departamento de consejería estudiantil, debería ser un proceso de sensibilización donde haya la participación de toda la comunidad educativa

Segundo seria el proceso de la inclusión donde todas y todos tenga acceso a la educación sin ningún tipo de discriminación, sin embargo el reto fuerte para mi es inclusión de la diversidad, en aulas donde hay demasiado número de estudiantes, es un reto trabajar en ese espacio

Otro reto son la necesidades de formación, los docentes deben formarse en temas de inclusión, sin embargo en las ofertas no hay muchas, hay propuestas de maestrías con costos muy altos a los cuales los docentes no pueden acceder fácilmente

Otro reto seria la actitud, soy capaz de hacerlo, voy a defender este enfoque de derechos,



UNIVERSIDAD DE CUENCA

UNIVERSIDAD DE CUENCA

Facultad de Psicología

Especialidad de Psicología Educativa

Entrevista al responsable del proceso de inclusión en la Escuela San Roque

(El favorecedor del proceso)

Objetivo: Sustentar los procesos de la inclusión educativa realizados en la Unidad Educativa Comunitaria “San Roque”.

Datos del entrevistado:

Nombre: Concepción Sánchez

Función: Directora

María del Carmen Estrella Vásquez

Función: Psicóloga

Etapas 1: Iniciación del proceso de inclusión educativa

1. ¿Para empezar con la Inclusión Educativa en la Escuela San Roque, se organizó algún equipo coordinador que haya planificado este proceso dentro del establecimiento?

No hemos tenido un programa claro de lo que es inclusión, cuando llegamos a esta institución tratamos de seguir adelante con los procesos que ya estaban implementados o establecidos con anteriores maestros y maestras, pero como la ley de educación habla en su reglamento que toda institución debe desarrollar la educación inclusiva nosotros nos hemos preocupado en conseguir algunos métodos, técnicas y estrategias de cómo trabajar con estos niños, y más bien ha sido el compromiso de sacar adelante a los niños que los docentes han utilizado estrategias.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

No, los docentes han utilizado estrategias, sin nada de preparación académica en cuanto a inclusión educativa, pero la predisposición de ellos y ellas es grande, es así que ellos se auto educan buscan información y estrategias de cómo ayudar al niño.

2. ¿Se tomó alguna medida interna para sensibilizar a la escuela respecto de la Inclusión Educativa? ¿Se evaluó el conocimiento de los actores educativos que se responsabilizaron del proceso de Inclusión Educativa? ¿Cómo lo hicieron?

Bueno, en una primera parte se daba de acuerdo a las capacidades que los niños iban desarrollando y posteriormente se ha ido trabajando con talleres y poco a poco se ha ido avanzando en la inclusión con los diagnósticos que se les pide.

Luego de eso ya con los diagnósticos se ha trabajado con diversos talleres con los padres y maestros para sensibilizarles en cuanto a Inclusión Educativa y luego a los alumnos, tal es decir que Aquí no hay ningún tipo de discriminación a los niños con inclusión sino más bien se los ha acogido conjuntamente con los maestros.

3. ¿Qué indicadores y qué preguntas fueron necesarias responder para tener certeza de que saben manejar el proceso de inclusión?

Primeramente tener los diagnósticos de los niños, saber a ciencia cierta cuáles son sus capacidades, en que aspectos se podría trabajar y cuales se tienen que reforzar. Se han realizado también recomendaciones, charlas entrevistas a los padres y desde ahí hemos partido para seguir con los procesos en cuanto a dosificación de tareas en cuanto en simplificación de consignas etc.

Etapas 2: Iniciación del proceso de inclusión educativa

4. ¿Cómo se exploró el conocimiento del personal y de los miembros directivos sobre el proceso de inclusión en la escuela?

Era una necesidad

Era una necesidad que venía surgiendo en vista de que los diagnósticos nos indicaban que algunos niños necesitaban mayor atención un poco más de acompañamiento, entonces los profesores sentían esa necesidad de tener una orientación una capacitación de cómo trabajar con esos niños, es por eso que se ha buscado algunas personas para que vengan a capacitar, es así que el año anterior tuvimos el taller sobre inclusión educativa con el personero del CEDOPS en donde nos guio, aprendimos y realizamos los proyectos individuales para los niños con inclusión.

Cuando vienen niños nuevos se hace una prueba de diagnóstico o ya vienen con un diagnóstico de los otros centros o del neurólogo en caso de discapacidad, pero como



UNIVERSIDAD DE CUENCA

decían al iniciar el año se hace el diagnóstico para conocer cuál es la capacidad del niño que destrezas ya adquirió o que destrezas van a adquirir o reforzar.

La mayor parte de los padres vienen conociendo la situación de los niños, más bien aquí lo que se hace es explicarles en forma detallada, las condiciones, si necesitan un PEI o simplemente dosificación o diferenciación en las pruebas, entonces la mayor parte de ellos ya vienen con un conocimiento previo de los niños y de la institución.

Básicamente entablar la adaptación del niño dentro del aula que él se sienta a gusto, que se sienta bien que los papas también tenga la confianza suficiente para pedir ayuda si tienen alguna dificultad, lo más importante que el niño se sienta a gusto y que vaya desarrollando de acuerdo a sus propias capacidades las destrezas que él va adquiriendo.

Los avances se han ido registrando tanto en el registro anecdótico y se va notificando a los padres el avance de los niños, en los registros de los maestros, inclusive en la libreta va una nota especial que el niño está con adaptación curricular, se registra en los informes de psicología, informes de consejería, los informes que se entregan a los padres de familia.

Si, por ejemplo con los maestros se está continuamente conversando, se hacen círculos de estudio se ve cuáles son las dificultades mayores que tiene cada maestro con determinado grupo de estudiantes se va buscando alternativas, se busca nuevas formas en las que se pueda trabajar muchos aportan sus técnicas de estudio, pues siempre se está tratando de evaluar con los maestros conjuntamente con el departamento de consejería con la directora se expone cuáles son los avances que se ha tenido durante este periodo.

5. ¿Se ha explorado sobre el conocimiento del alumnado acerca de la inclusión educativa?

Claro, la cuestión es que digamos, con niños nuevos se les hace como una prueba de diagnóstico, o ya vienen con los diagnósticos de los otros centros, como el neurólogo, por decir algo si tienen alguna discapacidad pero aquí al comienzo de año se le hace una prueba de diagnóstico para ver cuál es la capacidad del niño que destrezas son las que tiene adquiridas durante el año lectivo, que destrezas son las que posiblemente van a adquirir y posteriormente si es que se ve que se está avanzando a paso muy lento se acelera un proceso o por el contrario se disminuye la capacidad si el niño no todavía no tiene bien aprendidas las destrezas que necesita durante su ese periodo.

6. ¿Se ha explorado sobre el conocimiento de las familias? ¿Cuál fue la reacción? ¿Conoce usted la opinión de los PPFF sobre lo que quisieran cambiar de la escuela?



UNIVERSIDAD DE CUENCA

La mayor parte de los padres vienen ya conociendo la situación de los niños, entonces aquí lo que se hace se les explica en forma detallada en que se va a trabajar condiciones, en que se va a trabajar, si necesitan un PEI o simple y llanamente dosificación o diferenciación en las pruebas, la mayor parte ya vienen con un conocimiento previo de la situación de los niños, sin embargo algunos papas piensan que simple y llanamente piensan que es un retraso que tienen en la adquisición de conocimientos, entonces a ellos se les ha hecho que entiendan la situación del niño, que el aprendizaje va a ser más lento hasta donde ellos van a poder evolucionar, la mayor parte de padres han reaccionado bien, se encuentran muy agradecidos con la institución e inclusive muchos de ellos han pedido que se amplié, porque nosotros simplemente tenemos hasta decimo, entonces muchos de los papas han pedido que

se amplié para que los chicos aquí hagan su etapa de básica y bachillerato, entonces se ha visto una buena repuesta por los padres.

Hay una buena respuesta especialmente de los padres y también de los compañeros, porque aquí no solamente se trabaja con los papas, sino también se trabaja en el grado con los compañeros para que ellos tengan una aceptación con los niños de inclusión ellos tienen una verdadera aceptación en el grupo, en el aula, son muy considerados, ellos saben que tienen un poco de dificultad en algunas destrezas, en ciertas áreas, y ellos están conscientes que sus compañeros necesitan un poco más de apoyo, un poco más de atención, tanto de parte del maestro como también de ellos, entonces se practica mucho la solidaridad, el trabajo en grupo y el trabajo en equipo.

7. ¿Alguna vez se ha discutido sobre las prioridades de desarrollo pedagógico sobre inclusión? ¿Se ha planteado aquellas cosas que se deben mejorar para obtener la participación de todo el alumnado?

Si, por ejemplo se ha visto muchos sobre las capacidades y las necesidades individuales de los niños, se ha visto cual es, digamos que es lo más importante durante ese periodo, no sobre valorando, sobre exigiendo muchas de las capacidades de los niños, sino se ha priorizado cuales son los temas, si ha habido que omitir se ha omitido, para que los niños puedan avanzar de manera continua en sus necesidades especiales.

Etapas 3: Elaboración de un plan de desarrollo de la escuela con una orientación inclusiva

8. ¿Ha escuchado alguna vez sobre el Índice o Índice de Inclusión desarrollado por la UNESCO? ¿Siguió algún modelo de inclusión para empezar el proceso en su establecimiento?

No.

Nosotros hemos visto varios modelos, en los cuales por ejemplo se trabaja sobre todo con el método con los niños de inclusión, con el método Montessori que se trabaja de acuerdo a la capacidad del niño, que tiene la capacidad para manipular objetos, plastilinas inclusive material concreto todo el tiempo para reforzar sus nuevos conocimientos, entonces de acuerdo a diversas técnicas, nosotros hemos ido

Miriam Bernal - Andrea Chiriboga



UNIVERSIDAD DE CUENCA

trabajando con los maestros, viendo cual es la que más se adapta a determinadas necesidades especiales del niño.

9. ¿Cuáles fueron las prioridades al momento de empezar la inclusión educativa?

Básicamente, entablar la adaptación del niño dentro del aula, que se sienta a gusto, que se sienta bien, que los papas también tenga la confianza suficiente para venir y decir sabe que, esto pensamos que está pasando con él, o tenemos tal dificultad en una área ósea buscando que el niño se sienta a gusto, o se vaya desarrollando de acuerdo a sus propias capacidades las destrezas que el niño va adquiriendo.

10. ¿Qué se ha hecho en la escuela para superar las barreras al aprendizaje y la participación?

Bueno, lo que le explico es que se va trabajando poco a poco de acuerdo a las capacidades de los niños, con una evaluación constante, entablando conversaciones y entrevistas con los padres, informándoles sobre los avances del niño, los retrocesos o estancamientos que hemos tenido, para de esta manera ver si continuamos trabajando o retrocedemos o qué situación nueva, o necesite una nueva evaluación o posiblemente que características nuevas se ha visto en los niños, muchos de ellos llegan con un retraso cognitivo, posteriormente nos damos en cuenta que tiene una hiperactividad, o alguna otra deficiencia.

Por ejemplo se les hace juegos, dinámicas, inclusive por ejemplo a los niños, por ejemplo con el que yo trabajo se le pone dentro de un globo, o de una nube el trabajo de él y todos los demás compañeros más bien dicen esto es para vos, no copiaran esto es solo para el José y más bien tratan de ayudar y motivar y los niños se sienten muy a gusto dentro de la institución.

11. ¿Constan estos aspectos dentro de algún plan?

En el PEI constan los avances del niño, en el documento que engloban todas las adaptaciones curriculares ya sea en el ámbito académico como en el ámbito social, ahí constan cuales son las destrezas del niño, los aspectos positivos que el niño tiene y cuáles son los aspectos que se van a reforzar durante el proceso de educación.

Etapas 4: Implementación de los aspectos susceptibles de desarrollo

12. ¿Se ha mantenido el proceso de desarrollo inclusivo dentro del establecimiento educativo?

Si

13. ¿Cómo se ha registrado?

Bueno los avances de los niños se van registrados en el registro anecdótico, se va reuniendo con los padres de familia, se le va notificando el avance de los niños, y también en el registro de los maestros inclusive en la libreta de los niños va con una



UNIVERSIDAD DE CUENCA

nota especial con niños de adaptación curricular, los maestros tienen los informes de psicología y los informes de consejería, los informes que se entregan a los padres de familia.

Etapas 4: Revisión del proceso

14. ¿Han evaluado los progresos de la inclusión educativa en su centro?

Por ejemplo nosotros tenemos, con los maestros continuamente se está conversando con ellos se hacen círculos de estudio, se ve cuáles son las dificultades mayores que hay en cada maestro por ejemplo con determinado grupo de estudiantes, por ejemplo en el octavo que hay varios, se va haciendo, buscando nuevas alternativas, nuevas

formas de trabajar, muchos aportan, “sabe que conmigo resultó tal cosa” o podemos buscar una nueva alternativa, reunámonos con los papás para informales de ese tipo de situaciones digamos siempre se está tratando de evaluar con los maestros, con el departamento de consejería, con Conchita que es la directora, cuáles son los avances que hemos tenido durante este periodo.

15. ¿Hasta qué punto ha habido un cambio en el compromiso hacia formas de trabajo más inclusivas en el centro?

Bueno digamos ahora todos los maestros se muestran muy dispuestos a trabajar con los niños de inclusión y más bien tratan de buscar alternativas, tratan de buscar la forma para allegarse más directamente a los niños, ósea no hay el hecho que se diga “otra niño que llega de inclusión” sino más bien tratan buscar, de enterarse de que es lo que tiene el niño, cuáles son los métodos, que recomendaciones hay para poder trabajar con ellos.

16. ¿Existe un documento claro sobre inclusión en la escuela que exprese con detalle qué comportamiento es aceptado y cuál no y que sea accesible a todos los miembros de la comunidad educativa?

Vera nosotros tenemos básicamente una ficha de remisión de casos, por ejemplo si hay un niño y se ha detectado un problema con un diagnóstico, por decirle algo es un niño nuevo y presenta ciertas dificultades en el aula y los maestros tienen una ficha de remisión sea en la parte académica o en la parte emocional entonces ellos remiten inmediatamente el caso al departamento.

17. ¿Hay personas, hombres y mujeres, con las cuales los y las estudiantes puedan compartir sus preocupaciones acerca de las situaciones de abuso o intimidación, de forma que éstos se sientan apoyados? · ¿Sabe el alumnado a quién acudir si sufre intimidación?

Si existe y es el departamento de Psicología y consejería estudiantil, trabajamos los casos por ejemplo que van más bien en la parte emocional, casos de abuso sexual ese tipo de situaciones se hace un esquema terapéutico con los cuales se va trabajando, se hacen pruebas de diagnóstico y posteriormente se remite al



UNIVERSIDAD DE CUENCA

departamento de consejería y se va trabajando en conjunto con visitas domiciliarias y entrevistas con los padres.

18. ¿La escuela reconoce las dificultades que un nuevo miembro del personal de la escuela puede tener en su nuevo puesto de trabajo? ¿Cómo se le hace parte del proceso al nuevo miembro del personal? ¿Se adaptan los miembros del personal al proceso?

No hemos tenido ninguna dificultad en cuanto al personal, más bien hemos tenido profesores nuevos o los que han salido nos visitan todo el tiempo siempre esta pendientes y ahora tuvimos dos profesoras que se jubilaron y ellas están pendientes de todo, están viniendo de visita, más bien digamos que las profesoras nuevas enseguida sienten la bienvenida, la calidez y no tiene dificultad en cuanto a la adaptación.